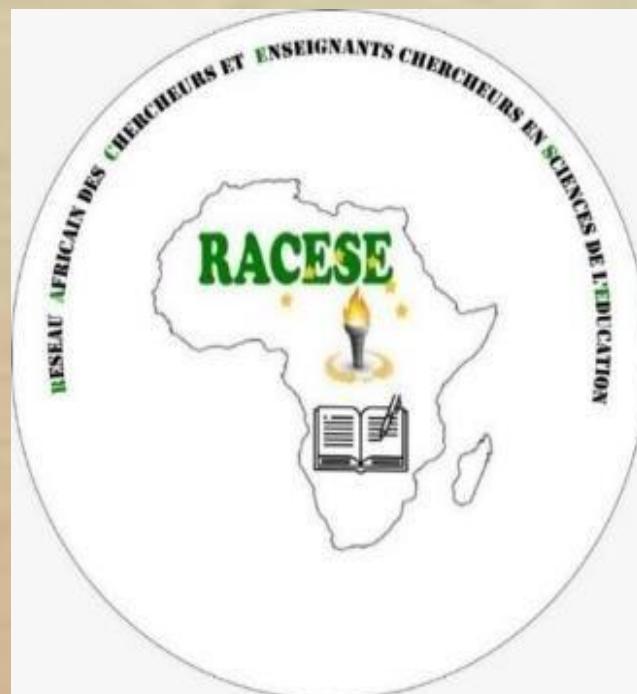


Revue Africaine des Sciences de l'Education et de la Formation (RASEF)

Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)



N°07 – DECEMBRE 2025

ISSN 2756-7370 (Imprimé)
ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01
Email : revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026



RASEF N° 7, Décembre 2025

ISSN 2756-7370 (Imprimé)
ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01
Site:www.revue-rasef.org
Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 20 Janvier 2026



DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maitre de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,
Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maitre de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/ Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maitre-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

ASSISTANTS A LA REDACTION

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeure titulaire en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeure titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophone, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),



BABA MOUSSA Abdel Rahamane, Professeur Titulaire en sciences de l'éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SOKHNA Moustapha, Professeur Titulaire en didactique des mathématiques, FASTEF Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

COMPAORE Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

FERREIRA-MEYERS Karen, Professeure Titulaire en linguistique, Université of Eswatini en Eswatini (Afrique australe),

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, CNRST (Burkina Faso),

PARI Paboussoum, Professeur Titulaire de Psychologie de l'éducation, Université de Lomé, (Togo),

BALDE Djéneba, Professeure Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, (Guinée),

VALLEAN Tindaogo, Professeur Titulaire (Sciences de l'éducation), École Normale Supérieure (Burkina Faso),

SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

TCHABLE Boussanlègue, Professeur Titulaire en Psychologie de l'Éducation, Université de Kara (Togo),

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation (Guinée),

ACKOUDOU NGUESSAN Kouamé, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale supérieure de Koudougou (Burkina Faso),

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, FASTEF Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal),

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, PhD, Professeur en éducation et en pédagogie (UQÀM).

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),

QUENTIN Franck de Mongaryas, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, (Gabon),



BETOKO Ambassa Marie-Thérèse, Maître de conférences en littérature francophone, École Normale Supérieure de Yaoundé (Cameroun),

ASSEMBE ELA Charles Philippe, Maître de Conférences CAMES, Esthétique, philosophie de l'art et de Culture, École Normale Supérieure, (Gabon),

BONANE Rodrigue Paulin, Maître de recherche en philosophie de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/(Burkina Faso),

CONGO Aoua Carole épouse BAMBARA, Maître de recherche en Linguistique, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

HOUEDENOU Florentine Adjouavi, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

NAPPORN Clarisse, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université d'Abomey-Calavi (Bénin),

DIOP Papa Mamour, Maître de Conférences en didactique de la langue et de la littérature espagnole, FASTEF, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal),

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Maître de Conférences, Sociologie de l'éducation, Université de Lomé (Togo),

AKOUETE HOUNSINOU Florentine, Maître de Recherches en Sciences de l'Éducation, Centre béninois de la recherche scientifique et de l'innovation (Bénin),

BAWA Ibn Habib, Maître de Conférences en Psychologie de l'Éducation, Université de Lomé (Togo),

SEKA YAPI, Maître de conférences en psychologie de l'éducation, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

ABBY-MBOUA Parfait, maître de conférences en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure (Côte d'Ivoire),

BAYAMA Claude-Marie, Maître de conférences en philosophie de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

ZERBO Roger, Maître de recherche en Anthropologie, INSS/CNRST (Burkina Faso).

BEOGO Joseph, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, (Burkina Faso),

SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Maître de conférences en philosophie politique et morale, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

TONYEME Bilakani, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Lomé

TOURÉ Ya Eveline épouse JOHNSON, Maître de conférences en Psychosociologie, École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire),

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de Recherche en Sciences de l'Education, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),

NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, Maître de Conférence en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure/Burkina Faso,



BARRO Missa, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

SAWADOGO Timbila, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DOUAMBA Jean-Pierre, Maître de Conférences en Sciences de l'Education, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

COMITÉ DE LECTURE

ABBY-MBOUA Parfait, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

AMOUZOU-GLIKPA Amevor, Université de Lomé/Togo,

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire ;

BARRO Missa, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo,

BAYAMA Claude-Marie, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

BETOKO Ambassa, École Normale Supérieure de Yaoundé/Cameroun,

BITEYE Babacar, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

BITO Kossi, Université de Lomé/Togo,

BONANE Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,

COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DEMBA Jean Jacques, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

DIAGNE, Baba DIEYE, ENSTP, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,

DIALLO Mamadou Thierno, Institut Supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,

DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

EDI Armand Joseph, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

GUEDELA Oumar, École Normale Supérieure de l'Université de Maroua/Cameroun,

GUIRE Inoussa, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

HONVO Camille, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action Culturelle (INSAAC) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KOUAWO Achilles, Université de Lomé, Togo,



MBAZOGUE-OWONO Liliane, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
MOUSSAVOU Raymonde, École Normale Supérieure, Libreville/Gabon,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NDONG SIMA Gabin, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIANG, Amadou Yoro, FASTEF, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure/Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),
SAMANDOULGOU Serge, CNRST, Burkina Faso,
SANOGO Mamadou, Institut de Formation et Recherche Interdisciplinaires en Sciences de la Santé et de l'Éducation, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure (Burkina Faso),
SEKA YAPI, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,
SIDIBÉ Moctar, École Normale d'Enseignement Technique et Professionnel ENETP, Mali,
SOMDA Minimalo Alice épouse SOME, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SOMÉ Alice, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
TONYEME Bilakani, Université de Lomé, Togo,
TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YOGO Evariste Magloire, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
ZERBO Roger, CNRST/INSS, Burkina Faso.

COMITÉ DE RÉDACTION

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
BALDE Salif, Université Cheik Anta Diop, Sénégal,
BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
BONANÉ Rodrigue Paulin, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
COULIBALY/BARRO Félicité, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIABOUGA Yombo Paul, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Département d'éducation et pédagogie (UQÀM), Canada,



DOUAMBA Jean-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
ESSONO ÉBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,
FAYE Émanuel Magou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal,
GOUDENON Martine Epse BLEY, Institut National de Jeunesse et des Sports (INJS) d'Abidjan, Côte d'Ivoire,
KOUAWO Achille, Université de Lomé, Togo,
NAO Aklesso, Institut Supérieur Don Bosco/Lomé, Togo,
NEBIE Alexis, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
NIYA Gninneyo Sylvestre-Pierre, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
OUEDRAOGO P. Salfo, Université Joseph Ki-Zerbo, Burkina Faso,
POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST (Burkina Faso),
SAMANDOULGOU Serge, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST, Burkina Faso,
SAWADOGO Timbila, École Normale Supérieure, Burkina Faso,
TCHAGNAOU Akimou, Université de Zinder, Niger,
THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar/Sénégal,
TRAORE Ibrahima, Université de Bamako, Mali,
YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo.

ASSISTANTES

DIOUF Salimata,
THIAM Ndèye Fatou.



Table des matières

<i>Editorial.....</i>	11
<i>Amadou Yoro NIANG.....</i>	11
<i>Partie 1 : Pratiques et perceptions en enseignement-apprentissage.....</i>	13
<i>Perceptions et pratique des enseignants de mathématiques : l'exemple de quelques lycées publics de Bamako.....</i>	1
<i>Yaya TRAORE, Mahamadou Lamine DIAKITE, Abdramane KONE</i>	1
<i>Encadrement de mémoires dans le contexte universitaire malien : quelles perceptions du côté des apprentis-chercheurs ?</i>	16
<i>Salifou KONE.....</i>	16
<i>Planification/gestion de l'éducation au Burkina Faso : SimuED, un modèle de simulation à adopter ?....</i>	28
<i>Yacouba Augustin SAVADOGO, Bernadin P. OUEDRAOGO, François SAWADOGO</i>	28
<i>Les contraintes psychosociales d'encadrement pédagogique dans les établissements d'enseignements post-primaire et secondaire dans la région du Centre au Burkina Faso</i>	45
<i>François TIENDREBEOGO.....</i>	45
<i>Influence de la motivation sur la performance académique des étudiants de première année d'architecture d'Abidjan</i>	60
<i>Paul Blanchard AKE, Kouakou Bruno KANGA.....</i>	60
<i>Auto-exclusion au cours d'EPS : attitudes enseignantes face aux collégiennes des églises de réveil</i>	69
<i>BAKINGU BAKIBANGOU Yvette, NDONGO Nathalie</i>	69
<i>Partie 2 : Former, enseigner autrement.....</i>	82
<i>Trente (30) jours d'enseignement-apprentissage en Didactique des disciplines pour former des enseignants : Quel impact sur les pratiques pédagogiques ?</i>	83
<i>Natié COULIBALY, Ibrahima TRAORÉ, Yacouba LOUGUÉ</i>	83
<i>Effets de l'alphabétisation des adultes selon la formule Reflect sur leur vécu économique au Burkina Faso</i>	96
<i>Harouna DERRA, Ya Eveline TOURÉ/JOHNSON, François SAWADOGO</i>	96
<i>Enseigner les sciences de la vie et de la terre de manière contextualisée : une préoccupation didactique au Gabon</i>	105
<i>Raymonde MOUSSAVOU</i>	105
<i>Perceptions d'étudiants en licence 3 d'anglais sur les effets d'une pédagogie numérique sur l'amélioration de leurs compétences scripturales</i>	121
<i>Papa Meïssa COULIBALY, Papa Mamour DIOP</i>	121
<i>TIC et didactique en contexte de crise sécuritaire : opportunités et défis pour le système éducatif burkinabè.....</i>	140
<i>Aoua Carole CONGO.....</i>	140
<i>Partie 3 : Education, langues et société</i>	156



<i>Education à la santé à l'école au Congo : entre manque de ressources et adaptation contextuelle</i>	157
Laure Stella GHOMA LINGUSSI, Guy MOUSSAVOU.....	157
<i>Influence du milieu familial sur les comportements frauduleux des élèves lors des examens du BEPC et du bac à Abidjan</i>	167
N'guessan Williams KOFFI, Tanoh épouse N'DIAMOI KOUAME, Aya Michèle KOFFI	167
<i>Techniques de questionnement dans l'élaboration des épreuves de composition dans l'apprentissage du français langue étrangère : cas des apprenants angolais du second cycle de secondaire.....</i>	179
Lumingu FUAKADIO	179
<i>Compétences émotionnelles et développement des capacités d'adaptation sociale chez des adolescents extrême-nord camerounais déplacés à l'Est à la suite des inondations.....</i>	193
Yannick TAMO FOGUE et Valère NKELZOK KOMTSINDI.....	193
<i>Type d'établissement, conditions socioéconomiques et détresse psychologique chez les enseignants du primaire d'Abidjan</i>	211
Konan Léon KOUAME, Kouakou Bruno KANGA, Hassan Guy Roger TIEFFI	211
<i>Facteurs sociaux associés à la consommation de drogues chez les élèves de l'arrondissement de Garoua 1^{ère} région du nord-Cameroun : Cas du Lycée de Ouro-Hourso et du Collège Moderne de la Bénoué</i>	229
Vanessa KUETE MOUAFO, Christian EYOUUM, Charles TCHOUATA FOUDJIO, Clovis KUETCHE SINGHE ...	229
Partie 4 : Performance scolaire, inclusion et transformation éducative	245
<i>Justice procédurale, déviance constructive et leadership éthique : leviers de transformation du système éducatif camerounais</i>	246
Mireille Michée MVEME OLOUGOU	246
<i>Initiation à la philosophie dès l'enfance par l'image : un dispositif didactique pour le développement de la pensée réflexive au service d'une citoyenneté active au Cameroun</i>	260
Pierre Bény WAGNI, Edwige CHIROUTER , Renée Solange NKECK BIDIAS	260
<i>La professionnalisation de l'enseignement supérieur : un moteur stratégique pour le développement durable des collectivités territoriales décentralisées.....</i>	278
<i>Perceptions de l'évaluation et leur influence sur l'engagement à l'apprentissage : cas des élèves de l'enseignement secondaire général de la Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (DRENA) 2 d'Abidjan</i>	288
FLODO Kouassi Athanase, TANON Eben-Ezer Kouamé	288
<i>Analyse théorique du concept de l'éducation inclusive : perspectives et limites</i>	307
Nomansou Serge BAH, Kobena Séverin GBOKO	307
<i>Durée de prise en charge, niveau d'attention et performances scolaires des enfants déficients intellectuels du Centre d'Action Medico Psychosociale de l'Enfant (CAMPSE) d'Abidjan</i>	319
Ossei KOUAKOU	319



Editorial
Amadou Yoro NIANG¹

Le numéro 7 de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF)* s'inscrit dans une dynamique scientifique particulièrement riche, témoignant de la vitalité de la recherche en sciences de l'éducation en Afrique. Les vingt-huit contributions réunies dans ce numéro, portées par des chercheurs issus de divers pays africains (Mali, Burkina Faso, Niger, Sénégal, Cameroun, Côte d'Ivoire, Gabon, Tchad, Congo, Angola), offrent une lecture plurielle et approfondie des défis, mutations et perspectives des systèmes éducatifs africains contemporains.

Plusieurs articles mettent en lumière les pratiques pédagogiques et les conditions d'enseignement dans les disciplines scolaires. Ainsi, Dr Yaya Traoré, Mahamadou Lamine Diakité et Dr Abdramane Koné analysent les perceptions et pratiques des enseignants de mathématiques dans les lycées publics de Bamako, soulignant le rôle déterminant des matériels didactiques dans l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Moussavou Raymonde interroge la contextualisation de l'enseignement des SVT au Gabon comme exigence didactique encore insuffisamment institutionnalisée. Les travaux de Fuakadio Lumingu, consacrés aux techniques de questionnement en Français Langue Étrangère chez les apprenants angolais, et ceux de Wagni Pierre Bény, Chirouter Edwige et Nkeck Bidias Renée sur l'initiation à la philosophie dès l'enfance au Cameroun, illustrent également la nécessité de renouveler les approches didactiques pour favoriser la pensée réflexive et la compétence communicative.

Les enjeux de la formation des enseignants et de l'encadrement académique occupent une place centrale dans ce numéro. Kone Salifou met en évidence les limites institutionnelles et relationnelles de l'encadrement des mémoires de Master dans les universités maliennes, tandis que Natié Coulibaly, Dr Ibrahima Traoré et Yacouba Lougué évaluent l'impact d'une formation courte en didactique des disciplines sur les pratiques pédagogiques des enseignants au Mali. Dans le même ordre d'idées, Tiendrebeogo François analyse les contraintes psychosociales de l'encadrement pédagogique dans les établissements post-primaire et secondaire du Burkina Faso, révélant leur influence négative sur la qualité de l'accompagnement des enseignants.

D'autres contributions s'intéressent aux dimensions psychosociales, motivationnelles et comportementales des acteurs de l'éducation mais aussi des technologies numériques. Les travaux de Konan Léon Kouamé, Kouakou Bruno Kanga et Hassan Guy Roger Tieffi mettent en évidence la détresse psychologique des instituteurs à Abidjan, en lien avec le type d'établissement et les conditions socio-économiques. Paul Blanchard Aké et Kouakou Bruno Kanga montrent, quant à eux, que la motivation intrinsèque constitue un facteur clé de la performance académique des étudiants en architecture. Les études de Koffi N'Guessan Williams, N'Diamoi Tanoh épouse Kouamé et Koffi Aya Michèle Edith sur la fraude scolaire à Abidjan, ainsi que celles de Kuete Mouafou Vanessa et ses collègues sur la consommation de substances psychoactives chez les élèves de Garoua, rappellent l'influence déterminante du milieu familial, social et relationnel sur les comportements scolaires. La contribution de CONGO Aoua Carole examine les défis de la problématique de l'adoption d'outils d'enseignements et d'apprentissages numériques dans le système éducatif burkinabè.

Le numéro aborde également des problématiques structurelles et systémiques majeures. Yacouba Augustin Savadogo, Bernadin P. Ouédraogo et François Sawadogo interrogent la pertinence du modèle SimuED pour la planification de l'éducation au Burkina Faso, notamment

¹ Inspecteur de l'Education, Enseignant Chercheur en Sciences de l'Education, Faculté des Sciences de l'Education et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



dans le secteur de l'EFTP. Les questions d'inclusion, de justice et de développement durable sont également au cœur de ce numéro. Bah Nomansou Serge et Gboko Kobena Séverin proposent une analyse théorique approfondie du concept d'éducation inclusive, en soulignant ses perspectives et ses limites. Bakingu Bakibangou Yvette et Ndongo Nathalie explorent les attitudes des enseignants d'EPS face à l'auto-exclusion des élèves des Églises de réveil au Congo. Mireille Michée Mveme Olougou met en évidence le rôle de la justice procédurale, de la déviance constructive et du leadership éthique comme leviers de transformation du système éducatif camerounais. Enfin, Bingana Manga Barnabé Bertrand analyse la professionnalisation de l'enseignement supérieur comme moteur stratégique du développement durable des collectivités territoriales décentralisées.

En définitive, ce numéro 7 de la RASEF, par la diversité des thématiques abordées et la rigueur scientifique des contributions de l'ensemble des auteurs, constitue une référence majeure pour la compréhension des dynamiques éducatives africaines contemporaines. Il invite chercheurs, praticiens et décideurs à renforcer le dialogue entre recherche et action, afin de construire des systèmes éducatifs plus équitables, inclusifs et adaptés aux réalités locales.

Le comité éditorial adresse ses sincères remerciements à tous les auteurs pour la qualité de leurs travaux, ainsi qu'aux évaluateurs pour leur engagement scientifique, contribuant ainsi au rayonnement et à la crédibilité de la *Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation*.



Type d'établissement, conditions socioéconomiques et détresse psychologique chez les enseignants du primaire d'Abidjan

**Konan Léon KOUAME, Kouakou Bruno KANGA, Hassan Guy Roger
TIEFFI**

Résumé

L'étude examine la relation entre le type d'établissement scolaire, les conditions socioéconomiques et la détresse psychologique chez 92 instituteurs à Abidjan, soumis à l'échelle de Kessler (K6). Selon les résultats obtenus, un tiers (33/92) des instituteurs vivent la détresse psychologique sévère, caractérisée par la nervosité, le désespoir et l'agitation. Les instituteurs du privé manifestent plus la détresse psychologique sévère que ceux du public, et les instituteurs socio-économiquement défavorisés vivent plus la détresse psychologique sévère que ceux socio-économiquement favorisés. Ces résultats suggèrent que pour comprendre la détresse psychologique chez les instituteurs, il faut considérer leur traitement par les établissements et leurs conditions socioéconomiques. Ces résultats confirment la théorie du champ psychologique de Lewin (1951). L'étude propose que pour éviter la détresse psychologique sévère, il faut aux instituteurs, surtout du privé, plus d'autonomie dans l'exercice de leur fonction, un salaire revalorisé, payé régulièrement en une seule séquence et dans un délai raisonnable.

Mots clés : établissement scolaire – conditions socioéconomiques - santé mentale - détresse psychologique – instituteur.

Abstract

The study examines the relationship between the type of educational institution, socioeconomic conditions, and psychological distress among 92 teachers in Koumassi, Abidjan, assessed using the Kessler scale (K6). According to the results, one-third (33/92) of the teachers experience severe psychological distress, characterized by nervousness, despair, and agitation. Private school teachers show more severe psychological distress than those in public schools, and socioeconomically disadvantaged private school teachers experience more severe psychological distress than their socioeconomically advantaged public school counterparts. These results suggest that to understand psychological distress among teachers, their treatment by their institution and their working socioeconomic conditions must be considered. These results confirm Lewin's psychological field theory (1951). The study proposes that to prevent severe psychological distress, particularly for private school teachers, they need more autonomy in their duties, a reevaluated salary paid regularly in a single sequence and within a reasonable time frame.

Keywords: educational institution – socioeconomic conditions – mental health – psychological distress – teacher.



Introduction

Au regard de l'impact que l'éducation-formation des citoyens a sur l'amélioration de l'Indice du Développement Humain, l'Etat de Côte d'Ivoire a instauré, dès la rentrée scolaire 2015-2016, la politique de l'obligation scolaire pour offrir les mêmes chances de réussite à tous les enfants de 6 à 16 ans (Igena, 2021). Or, il semble qu'avec cette initiative, la qualité fait défaut au niveau des acquis scolaires primaires en Côte d'Ivoire. A en croire la publication en 2021 du dernier rapport du « Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres de l'éducation des Etats et gouvernements de la Francophonie » (PASEC), la Côte d'Ivoire est classée à l'avant dernier rang sur les 14 pays ayant participé à l'évaluation des acquis scolaires primaires en Afrique subsaharienne francophone.

Pour relever ce niveau, les regards semblent désormais tournés vers les instituteurs qui travaillent déjà sous pression. En effet, diverses compétences professionnelles sont déterminantes pour l'accomplissement des multiples tâches liées à la profession de l'enseignant du primaire. Au nombre de ces tâches, on peut citer le fait de planifier et de préparer les cours, d'évaluer le rendement des élèves, de participer aux activités de perfectionnement, d'acquérir constamment de nouvelles habiletés et pratiques, de gérer les interactions avec les différents acteurs tels que les élèves, les parents, la direction, les collègues, le personnel non enseignant, etc., (Tardif & Lessard, 1999).

En Côte d'Ivoire particulièrement, la DMOSS (Direction de la mutualité et des œuvres sociales en milieu scolaire) rapporte que 5 718 enseignants ont dû sortir des classes pour un « congé maladie » de longue durées (environ 3 à 6 mois) de 2005 à 2013 pour des maladies diverses, et dont un tiers (c'est-à-dire 1 953 enseignants) pour des problèmes de santé mentale. Ainsi, sur une période de moins de 10 ans, près de six milliers d'enseignants, rien que du secteur public seulement, ont arrêté le travail pour des problèmes de santé aussi bien physique que mentale. Cette situation impose qu'on accorde une place de choix à la santé aussi bien physique que mentale des enseignants du primaire si l'on veut qu'ils jouent d'une manière efficiente leur rôle. Pourtant, les stratégies gouvernementales de santé publique de bon nombre de pays dont la Côte d'Ivoire, ont toujours été centrées sur la santé physique, reléguant à un niveau négligeable la santé mentale (Association québécoise pour la réadaptation psychosociale [AQRP], 2011). C'est cette réalité que l'Organisation mondiale de la santé décrie lorsqu'elle affirme que « Malheureusement, dans la plupart des régions du monde, la santé mentale n'est pas considérée, tant s'en faut, comme aussi importante que la santé physique. De fait, elle a été largement ignorée ou négligée » (OMS, 2001, p. 3). Alors que dans la pratique, les problèmes de santé mentale constituent un véritable fléau au niveau mondial.

En effet, en 1990, ces problèmes représentaient 11% du fardeau de l'ensemble des maladies, et l'OMS (op. cit.) prévoyait déjà que ce taux s'élèverait à 15% en 2020. On estime qu'une personne sur quatre va vivre un ou plusieurs problèmes de santé mentale au cours de sa vie (Murray & Lopez, 1996). Les coûts sociaux et économiques liés à la santé mentale sont considérables (Belfer, 2008). Au Canada, par exemple, où chaque jour environ 500 000 personnes s'absentent de leur travail à cause de problèmes de santé mentale (Association pour la santé publique du Québec [ASPQ], 2011), on évalue à 33 milliards de dollars les dépenses encourues annuellement pour la perte de productivité attribuable aux troubles mentaux (Bender & al., 2002 ; Comité sénatorial permanent des affaires sociales, 2006 ; Commission de la santé mentale du Canada, 2010). Aux Etats-Unis, ces coûts se chiffraient déjà dans les années « 1980-1990 » à 150 milliards de dollars (Karasek & Theorell, 1990). En Europe, le coût engendré par les troubles de santé mentale s'élève à plus de 600 milliards d'euros par an, et particulièrement en France à 80 milliards d'euros par an selon l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE, 2018).



Dans un rapport sur le fardeau économique de la maladie mentale, l'OMS (2012) a noté que ces pathologies et les troubles du comportement représentent 26% du temps perdu au travail dans le monde plus que tout autre type de maladie. Ce sont autant d'éléments qui laissent supposer que les besoins des populations en soins de santé mentale ont considérablement augmenté et que ce fléau représente un lourd fardeau économique, humain et social à travers le monde (St Onge, 2012). Pourtant la plupart des pays à revenu faible ou intermédiaire consacrent moins d'1% de leur budget de santé au traitement des troubles mentaux (De Putter & Manlan, 2020). Dans le même sens, la majorité des pays africains compte un psychiatre pour 500 000 habitants, au lieu d'un psychiatre pour 5000 personnes comme recommandé par l'OMS.

En Côte d'Ivoire particulièrement, à l'occasion de l'ouverture, le 6 mars 2017 à Abidjan, des travaux couplés du 2e congrès international de la Société africaine de santé mentale (Sasm) et du 4e congrès de la Société de psychiatrie de Côte d'Ivoire (Spci), la ministre de la Santé et de l'Hygiène publique Raymonde Goudou-Coffie a relevé que seulement 25,3% des 83 districts sanitaires disposent d'un service offrant des soins de santé mentale tout en insistant sur l'insuffisance de services et de spécialistes en santé mentale en Côte d'Ivoire. Elle a aussi mentionné dans les ratios, qu'il y a un pédopsychiatre pour 1 446 enfants et adolescents, un psychiatre pour 338 300 personnes, un infirmier spécialisé pour 276 433 personnes. Devant cette situation, la réalité est que les traitements disponibles dans le domaine de la santé mentale ne réussissent pas à contenir le nombre de nouveaux cas de troubles mentaux dans la population. Les taux de mortalité standardisée des personnes atteintes de troubles de santé mentale sont de quatre à six fois supérieurs à ceux de la population générale (Meloni, Miccinesi, Bencini, Conte, Crocetti, Zappa & Ferrara, 2006).

Fort de ce constat, plusieurs chercheurs dans le domaine de la santé recommandent que la prise en compte de la santé mentale ne soit pas négligeable dans la politique de santé publique dans la mesure où « la santé mentale constitue présentement une priorité de santé publique (Kairouz & Demers, 2003, p.185). Dans cette optique, Pr Arouna Ouédraogo, Président de la "Sasm", a plaidé lors du 2e congrès international de ladite structure qu'une attention particulière soit accordée à la santé mentale afin que nos sociétés se développent en s'humanisant. Il importe donc que la question de santé mentale occupe une place prépondérante dans les stratégies gouvernementales de santé publique. Dans cette optique, la définition de la santé mentale mérite d'être examinée.

La santé mentale renvoie à l'état psychologique permettant de se réaliser, faire face victorieusement aux difficultés habituelles de la vie, accomplir un travail productif et fructueux et participer à la vie de sa communauté (OMS, 2001). C'est l'état psychologique qui sous-tend l'équilibre dynamique existant entre l'organisme et son milieu. Dans ce contexte, l'individu capable de résoudre ses conflits (d'origine interne et externe) et de résister aux frustrations inévitables de la vie sociale est en bonne santé. Celui qui n'y parvient pas décompense. Les symptômes névrotiques sont l'expression d'une résolution inadéquate des tensions, tandis que les psychoses signent la faillite de l'adaptation au monde normal (Sillamy, 2006). La santé mentale se définit donc comme l'état d'équilibre psychique qui s'étend d'un pôle positif, caractérisé par le bien-être psychologique, à un pôle négatif, caractérisé par la détresse psychologique (Pelletier, 2005). Le pôle négatif est plus utile pour estimer les problèmes et évaluer les traitements (Bariault & al., 1985). C'est pourquoi, la recherche porte davantage sur les difficultés éprouvées par le personnel enseignant afin d'y trouver des solutions (Vlasie, 2021).

La notion d'atteinte à la santé mentale recouvre un vaste champ qui part de la maladie psychiatrique au mal-être « réduction du bien-être psychologique, souffrance psychique »

(Conne-Perréard, Glardon, Parrat & Usel, 2001). Les symptômes des problèmes de santé mentale varient donc de légers à sévères (Dissez, 2006). Cela veut dire que certains problèmes de santé mentale sont dits pathologiques et se classent sous la dimension des maladies mentales, alors que d'autres, considérés comme non pathologiques, sont renfermés sous la dimension de détresse psychologique. Ces derniers constituent un ensemble d'émotions négatives dont l'état de gravité et sa manifestation pendant longtemps sont susceptibles d'être liés à des symptômes de troubles pathologiques (Institut de la Statistique du Québec, 2016).

En tant qu'indicateur de l'état global de santé mentale d'une personne (McVeigh, Galéra, Thorpe, Maulsby, Henning & Sederer, 2006), la détresse psychologique fait référence à une phase pré-pathologique, c'est-à-dire qu'elle peut conduire à une affection pathologique de la santé mentale telle que l'anxiété et la dépression (Marchand, 2004). Dans ce contexte, Tieffi et Kouassi (2018) relèvent que les signes de la détresse psychologique peuvent s'observer sur les plans cognitif, émotionnel et comportemental. Au niveau cognitif, la détresse psychologique s'exprime par des difficultés à prendre des décisions, des problèmes de concentration et d'attention, des oubliers, le pessimisme, des cauchemars, la méfiance. Comme signes émotifs, on peut citer l'irritabilité, l'anxiété, la dépression, la colère et l'excitabilité. La survenue d'une irritabilité anormale accompagnée d'une grande émotivité est fréquemment ressentie par les individus qui font la détresse psychologique. Les signes comportementaux comprennent les disputes, l'agressivité, les sautes d'humeur, l'isolement, le silence, les attitudes rigides, la passivité, l'abus de café, d'alcool, de drogues ou la surconsommation de médicaments (Tieffi & Kouassi, op. cit.). Ces différentes catégories de signes laissent entrevoir que la détresse psychologique chez les enseignants du primaire peut être causée par divers facteurs.

La manifestation de la détresse psychologique peut être liée aux caractéristiques individuelles telles que le sexe (Magnavita & al., 2008 ; Marchand & al., 2005a ; Power & Eaton, 2007), l'âge (Magnavita & al., op. cit.; Marchand, 2004 ; Marchand & Blanc, 2010 ; Shultz & al., 2010), les habitudes de vie en matière de tabagisme (Larsen & Prizmic, 2004 ; Marchand & Blanc, op. cit.) ou de consommation d'alcool (Booth & al., 2010; Holden & al., 2010 ; Puetz, O'Connor & Dishman, 2006 ; Sonnentag & Jelden, 2009), les traits de personnalité en l'occurrence l'estime de soi, le sentiment de cohésion (Marchand & Blanc, op. cit.). C'est ce qui expliquerait d'ailleurs pourquoi certaines personnes vont manifester plus vite des problèmes de santé mentale comparativement à d'autres lors de l'exposition à un stresseur.

Par ailleurs, la détresse psychologique peut être le fait de l'environnement du travail. En effet, quand le milieu professionnel se trouve lui-même psychogène, c'est-à-dire qu'il expose à la souffrance psychique, ceux qui y travaillent sont susceptibles de faire la détresse psychologique. C'est le cas des métiers induisant plus de stress professionnel comme l'enseignement et l'éducation (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). La profession d'enseignant est considérée comme très stressante par rapport à d'autres et à la population en général (Hugues, 2006 ; Kyriacou, 2001 ; Schonfield, 2001). Sa pénibilité est liée à la responsabilité morale vis-à-vis d'autrui qu'elle implique (Laugaa & Bruschon-Schweitzer, op. cit.), et à sa nature même car elle exige diverses aptitudes professionnelles pour accomplir de nombreuses tâches : planifier et préparer les cours, évaluer le rendement des élèves, participer aux activités de perfectionnement, acquérir constamment de nouvelles habiletés et pratiques, gérer les interactions avec les différents acteurs tels que les élèves, les parents, la direction, les collègues, le personnel non enseignant, etc. (Tardif & Lessard, 1999).

La difficulté du métier d'enseignant est relevée par Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005) à travers plusieurs travaux. Huberman (1989) souligne qu'environ 40 % des enseignants abandonnent leur métier à un ou plusieurs moments de leur carrière. Au Québec, le taux d'abandon de la profession par les jeunes enseignants après cinq ans de pratique se situe aussi

à environ 20 % (Martineau, Presseau & Portelance, 2005). Dans la même veine, l'étude de Soares (2004) révèle que 33% des enseignants membres de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) souffrent d'un degré élevé d'épuisement et qu'un membre sur cinq souffre de détresse psychologique découlant de son travail. La Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale (MGEN) a effectué une recherche en 2001 sur un échantillon de 6 700 enseignants français des cycles primaire et secondaire. Les résultats de cette recherche mettent en évidence que les enseignants ont le plus grand pourcentage d'arrêts de travail : 31 à 45 % par an (dont 12 % pour des problèmes de santé mentale) contre 6 % à 29 % chez les autres professions (Laugaa & Bruschon-Schweister, op. cit.).

Les effets de la pénibilité du métier d'enseignant sont perceptibles en Côte d'Ivoire si nous nous référons à la DMOSS. Selon cette structure d'Etat, 5 718 enseignants ont dû sortir des classes, dans la période de 2005 à 2013, pour des problèmes liés à leur santé dont 1 953 liés à la santé mentale. Ainsi, sur une période de moins de dix ans, on a dû sortir près de six milliers d'enseignants des classes pour des problèmes de santé dont près de deux milliers de cas relatifs à des problèmes de santé mentale au niveau des établissements scolaires publics.

Cette réalité est généralement vécue par les enseignants de tous les cycles d'enseignement du milieu scolaire, mais le cas des enseignants de l'école primaire mérite particulièrement d'être considéré car ce sont eux qui s'occupent de l'éducation de base de la population. En effet, les systèmes éducatifs sont bâtis sur l'école primaire qui établit le socle de connaissance et d'aptitudes indispensables conduisant à la formation secondaire au mieux de la meilleure manière. Sa mission consiste aussi à construire et à affirmer la cohésion et l'unité nationales, ainsi qu'à bâtir des personnes de bonne moralité (Gauthier, 2006). L'importance accordée à l'école primaire est très grande en Côte d'Ivoire. Cela s'aperçoit à travers la vague de protestations suite à la publication en 2021 du dernier rapport du PASEC. Ce rapport place la Côte d'Ivoire à l'avant dernier rang sur les 14 pays ayant participé à l'évaluation des acquis scolaires primaires en Afrique subsaharienne francophone. Ce résultat interpelle sur la nécessité d'avoir des instituteurs performants ; ce qui leur requiert sur le plan psychologique un environnement de travail adéquat. Pourtant dans la pratique, ils exercent dans un milieu professionnel très éprouvant.

En effet, d'une part, les instituteurs souffrent plus de l'impact des difficultés relationnelles avec les parents que leurs collègues des autres niveaux d'enseignement (Houlfort & Sauvé, 2010). Ils ressentent davantage de stress que ceux du secondaire, bien que les principales sources de stress pour ces deux catégories d'enseignants soient les mêmes, c'est-à-dire les comportements des élèves, la charge de travail et les ressources matérielles disponibles (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette & Deaudelin, 2001). Alors que les autres catégories d'enseignants ont l'opportunité de passer régulièrement d'une classe à une autre, ce qui leur évite la monotonie, les instituteurs semblent travailler dans une certaine monotonie dans la mesure où ils passent tous les jours de l'année scolaire avec les mêmes élèves (Barrère, 2003). Cette monotonie contribue à rendre leur travail psychogène. D'autre part, le rôle de l'instituteur a considérablement changé, et les tâches demandées sont de plus en plus complexes et diversifiées. Dès lors, l'enseignant se doit d'acquérir des compétences qui n'ont pas été nécessairement développées lors de sa formation (Falbo, 2012). Cela contribue à rendre sa tâche encore plus pénible. Ils exercent donc dans un milieu susceptible de les exposer à des problèmes de santé mentale tels que la détresse psychologique.

La détresse psychologique chez les enseignants du primaire est due à de multiples facteurs professionnels tels que l'environnement physique professionnel, le matériel didactique, la charge de travail et la charge émotionnelle (Azouaghe, 2019). Ces facteurs émanent généralement de l'établissement scolaire qui désigne dans le milieu socioéducatif, l'ensemble



des installations servant à l'exploitation, au fonctionnement d'une entreprise, et, par métonymie, d'entreprise (Rey, 2005). L'établissement scolaire est une institution sociale qui se propose de dispenser un enseignement collectif à des élèves en vue de les aider à développer, en plus des qualités morales, les qualités intellectuelles, physiques et artistiques qu'ils possèdent à l'état potentiel (Sillamy, 2003). Bagilishya (2007) montre que quand l'environnement physique de l'établissement scolaire est délétère, il favorise la détresse psychologique chez les enseignants du primaire. Il est rejoint par Lambert-Chan (2007) dont les travaux soulignent qu'un environnement physique inadéquat et l'aménagement des lieux de travail sont des facteurs contribuant à augmenter tant la charge physique que mentale. Dans ce sens, Smith (2004) précise que la qualité de l'air, la chaleur, le stress ou le bruit peuvent contribuer à l'apparition de la migraine et des maux de tête.

En s'intéressant à la pratique enseignante dans l'établissement scolaire, Brault-Labbé (2013) a montré que l'intégration jugée trop massive en classe régulière des élèves en difficulté et le ratio élèves-enseignants très élevé ne facilitent pas la transmission des connaissances. Selon Houlfort et Sauvé (2010), les élèves en situation difficile intègrent parfois les classes régulières sans accompagnement adéquat. C'est ce qui amène Brault-Labbé (2013) à dire que le soutien aux élèves en difficultés contribue aux sentiments de surcharge, de manque de temps et d'épuisement chez les enseignants. Ainsi, l'interaction avec les élèves en difficulté est perçue par les enseignants comme travailler dans un milieu qui induit la souffrance psychique.

Houlfort et Sauvé (2010) relèvent dans leur étude que le métier d'enseignant a pour objet les élèves. Ainsi, il va de soi que la qualité de la relation avec les élèves constitue un déterminant important de la santé mentale des enseignants. Pour, Azouaghe (2019), étant permanentement en contact avec les élèves les enseignants sont susceptibles d'interagir négativement avec eux de diverses manières. Ces enseignants doivent contenir l'absentéisme, l'indiscipline, la violence des élèves qui sont affectivement déstabilisants. Selon l'OCDE (2020), le temps des enseignants est en grande partie dédiée à veiller pour préserver l'ordre en classe. De nombreux résultats de recherche convergent à l'effet que la qualité des relations avec les élèves constitue le facteur le plus déterminant de la santé mentale au travail des enseignants (Houlfort & Sauvé, op. cit. ; Janosz, Thiébaud, Bouthillier, & Brunet, 2004 ; Messing, Seifert, & Escalona, 1997). En contrepartie, des relations difficiles avec les élèves, notamment en lien avec la discipline et les comportements problématiques (attitudes impolies, dérangeantes, immatures, irrespectueuses de l'autorité, ou témoignant d'un manque de motivation) figurent parmi les plus importants facteurs de stress chez les enseignants (Hastings & Bham, 2003 ; Houlfort & Sauvé, op. cit. ; Janosz, Thiébaud, Bouthillier, & Brunet, 2004 ; Royer & al., 2001), et ce peu importe leur niveau d'expérience professionnelle (Royer & al., 2001). Certains auteurs suggèrent que l'ampleur de la gestion de classe qu'exigent les comportements problématiques des élèves contribueraient également à expliquer l'épuisement (Genoud & al., 2009) et les départs anticipés au sein de la profession (Chartrand, 2006 ; Sauvé, 2012), au-delà du stress qu'ils suscitent.

Kovess-Masfety, Rios-Seidel et Sevilla-Dedieu (2007) ont observé que la bonne santé psychologique au travail est corrélée avec l'apport des collègues et de l'administration. Borman et Dowling (2008) soulignent que les enseignants ayant un meilleur soutien relationnel de leur supérieur vivent faiblement le stress et l'épuisement professionnel. En ce qui concerne l'aspect négatif, il ressort que quand l'enseignant est en mauvaise relation avec ces derniers, et surtout avec la direction, il fait les frais d'une situation difficile à supporter. Car, l'engagement professionnel des enseignants est favorisé par la relation agréable avec la direction (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005 ; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008). C'est pour cette raison que Savaria (2013) rapporte que des relations difficiles ou insuffisantes avec la direction dont l'un des rôles principaux est d'affermir et de fortifier les enseignants dans leurs



rôles et leurs décisions, risquent de faire perdurer les difficultés psychologiques et même engendrer de nouvelles. Donc l'interaction avec les collègues, l'administration et la direction peut avoir un effet soit négatif, soit positif sur la santé mentale des enseignants du primaire.

Les travaux mentionnés nous montrent que l'intégration trop massive des élèves en difficulté en classe régulière sans le soutien nécessaire, l'interaction sur fond de tension avec les élèves, leurs parents, les collègues et la direction, le fait d'exercer permanemment dans des conditions de travail pénibles, et dans un environnement physique délétère.

L'enjeu ici est lié à la viabilité du système éducatif ivoirien eu égard à la gestion du bien-être des instituteurs face au taux de scolarisation qui a grimpé à la faveur de la politique de l'obligation scolaire visant à offrir les mêmes chances de réussite à tous les enfants de 6 à 16 ans. Notre étude constitue donc une source documentaire intéressante, tant pour les professionnels de la santé publique que pour les responsables administratifs concernés par les politiques de l'éducation nationale. Elle est aussi utile pour tous ceux qui pensent que les instituteurs sont un maillon essentiel pour relever le niveau du système éducatif ivoirien. Le problème examiné par la présente étude repose sur des questions de fond : les différents milieux socioéducatifs (public et privé) ont-ils les mêmes effets sur la santé mentale des enseignants du primaire ? Les conditions socioéconomiques exercent-elles une influence sur la santé mentale des enseignants du primaire ? C'est dans le but de répondre à ces questions que nous formulons les hypothèses suivantes :

1 : Le nombre d'instituteurs du privé à Abidjan présentant une détresse psychologique sévère est supérieur à celui de leurs collègues du public présentant le même état.

2 : Le nombre d'instituteurs de conditions socioéconomiques défavorisées manifestant une détresse psychologique sévère est supérieur à celui de leurs homologues qui sont de conditions socioéconomiques favorisées manifestant le même état.

1. Méthodologie

Dans cette section, nous présentons les variables à l'étude, les participants, les instruments de mesure, ainsi que la procédure adoptée pour la collecte des données.

1.1. Variables

L'étude porte sur trois variables dont deux variables indépendantes : « type d'établissement scolaire » et « conditions socioéconomiques » et une variable dépendante : « santé mentale ».

1.1.1. Type d'établissement scolaire

L'établissement scolaire est défini comme une institution formelle, un environnement construit dont l'objectif est de susciter des apprentissages chez les enfants (Akra, 2010). C'est donc un lieu d'éducation où l'enseignant est un interlocuteur privilégié des élèves. Confrontés à une insuffisance majeure dans l'offre d'éducation publique, les pays de l'Afrique subsaharienne ont opté pour le développement des établissements scolaires privés (Ngonga, 2010). A l'image de ces pays où l'Etat est incapable de financer tout seul l'éducation, la Côte d'Ivoire aussi encourage la création et le fonctionnement des établissements scolaires privés pour renforcer le niveau de scolarisation de la population. Ainsi, le système éducatif en Côte d'Ivoire comprend les secteurs public et privé. Pour une large part, les établissements scolaires publics et privés vivent les mêmes contraintes, en l'occurrence, des objectifs pédagogiques, des programmes de base, des enseignants qualifiés (Valdenaire, 2004). Toutefois, ces deux secteurs se distinguent l'un de l'autre en ce qui concerne le mode de fonctionnement des établissements scolaires, le traitement salarial et la sécurité sociale. Ces trois facteurs apparaissent comme des indicateurs pertinents pour caractériser le type d'établissement scolaire. Le type d'établissement apparaît ainsi comme une variable différenciatrice entre les



niveaux de bien-être ou de détresse psychologique que nous pouvons considérer comme étant des états de santé mentale.

Les établissements scolaires publics sont contrôlés et gérés directement par l'État (Ngonga, 2010). Ils sont à but non lucratif et recherchent l'intérêt social plutôt que la réalisation d'un profit. Les enseignants y sont recrutés à l'issue de leur admission au concours d'entrée à la fonction publique, puis sont affectés dans un établissement scolaire à partir de leurs vœux et d'un barème de points. Ils travaillent pour l'Etat sans pression de résultats, ni d'insécurité concernant le poste, ce qui fait dire à Chubb & Moe (1988) que le pouvoir de décision est dans leurs mains plutôt que dans celles du directeur. Ils perçoivent régulièrement leur salaire même pendant la période de vacances scolaires. Étant des fonctionnaires d'État, ils ont une sécurité sociale garantie avec la pension de retraite.

Dans les établissements scolaires privés, il s'agit d'un « marché de travail » où il faut faire du profit dans un contexte de concurrence, et dont les opérateurs principaux sont les chefs d'établissement qui recrutent eux-mêmes leurs enseignants. Les enseignants travaillent sous la pression de résultats de la part de l'employeur sachant qu'on peut les remplacer. Le salaire brut est défini comme le revenu du salarié avant déductions sociales et fiscales. Au privé, le maître sous contrat perçoit 90 % du salaire de celui du public en France (Defresne, 2016). Cette différence de salaire est liée pour les trois quarts à la différence de corps, de temps d'enseignement et de lieu d'affectation des enseignants des deux secteurs. C'est seulement la moitié de l'écart de salaire net entre les deux secteurs qui est expliquée par les caractéristiques personnelles. La différence est liée au taux de cotisations sociales qui est plus élevé dans le privé comparativement à celui du public, dans l'espoir d'obtenir une meilleure pension de retraite.

En Côte d'Ivoire, en dehors de certains établissements scolaires locaux et ceux internationaux (par exemple : les écoles françaises ou américaines) les enseignants du privé perçoivent des salaires très bas, oscillant autour du salaire minimum interprofessionnel garanti (smig). Dans certains cas, ils sont payés très souvent en retard, ou en plusieurs tranches dans des intervalles de temps très longs. Quand ils ne sont pas sous un contrat à durée indéterminée (CDI), ils sont sans salaire pendant les vacances scolaires. Lorsqu'ils sont embauchés, leurs salaires étant relativement bas, leur cotisation à la Caisse Nationale de Prévoyance Sociale (CNPS) est aussi très bas. Finalement, leur pension de retraite, qui est liée au montant qu'on leur a prélevé en guise de leur cotisation, sera encore plus faible, voire insignifiante. Par ailleurs, dans les établissements scolaires privés, la rémunération du personnel enseignant provient en majorité des frais scolaires payés par les parents d'élèves. Dans ce cas, il arrive qu'en cas de brouille entre l'enseignant et les élèves, les autorités de l'établissement ménagent les élèves aux dépens de l'enseignant pour fidéliser les parents d'élèves qui constituent de la clientèle pour l'établissement scolaire. Ainsi, le poids de la « structure établissement » semble plus marqué dans le privé que dans le public (Paty, 1981).

Au regard de toutes ces idées ci-dessus émises, il apparaît que le milieu socioéducatif dans lequel travaillent les instituteurs du privé est plus contraignant et les soumet à plus de stress susceptible de les induire à la détresse psychologique que celui dans lequel les instituteurs du public travaillent. En somme, dans le contexte de la relation entre le type d'établissement scolaire et la santé mentale des instituteurs, il ressort que les instituteurs du secteur privé semblent plus exposés à la détresse psychologique comparativement à ceux du secteur public. Ces différents états de santé mentale chez les enseignants semblent également tributaires de leurs conditions socioéconomiques qui constituent la seconde variable indépendante de l'étude.

1.1.2. Conditions socioéconomiques

Les conditions socioéconomiques regroupent l'ensemble des moyens matériels et immatériels propres à une société et qui lui permettent d'exister et de se reproduire (Mata, 2002). Elles constituent des facteurs psychosociaux déterminants dans la manifestation des états de santé mentale. Nous retenons comme indicateurs principaux des conditions socioéconomiques le niveau de revenu et les biens matériels (Tieffi, 2007). Notre travail tient compte du milieu urbain du contexte ivoirien dans lequel il est entrepris. Et pour mieux percevoir les différences interindividuelles que nous cherchons à expliquer, nous opposons des individus de milieux extrêmes : ceux de conditions socioéconomiques favorisées et ceux de conditions socioéconomiques défavorisées.

Certes, les enseignants du primaire ont relativement le même salaire, mais certains bénéficient d'autres sources de revenus supplémentaires leur permettant d'améliorer leurs conditions socioéconomiques. Ces sources de revenus supplémentaires peuvent être, par exemple, un héritage familial, l'apport financier du ou de la conjoint(e), ou des activités personnelles leur permettant d'acquérir certains biens mobiliers et immobiliers. Dans ce contexte, ces enseignants vivent dans des conditions socioéconomiques favorisées. C'est-à-dire qu'ils résident dans une maison individuelle (villa ou pavillon) ou un appartement de haut standing dans un quartier résidentiel ; ils disposent d'un personnel domestique pour les travaux ménagers et ont suffisamment de ressources financières de sorte qu'ils sont en état de faire face à tout imprévu comme le fait d'apporter de l'aide financière aux autres sans risque d'être financièrement épuisés. Ils possèdent un ou plusieurs moyens de transport personnel. Tous ces éléments aideraient les instituteurs vivant dans ces conditions à jouir d'un certain confort et d'une aisance sociale ; ce qui contribuerait dans une certaine mesure à renforcer leur épanouissement psychologique pendant l'exercice de leur métier. Les conditions socioéconomiques favorisées atténueraient donc l'exposition de l'instituteur à la détresse psychologique pendant l'exercice de son métier.

En ce qui concerne les conditions socioéconomiques défavorisées, nous nous intéressons aux instituteurs qui n'ont d'autre revenu que leur salaire d'enseignant. S'ils sont en couple, ils ne bénéficient d'aucun soutien financier de la part du ou de la conjoint(e) pour leur ménage. Dans ce cas, ils dépendent du même salaire pour faire face à tous les besoins de leur ménage qui se présentent à eux tels que le loyer à payer, les factures d'eau courante et d'électricité, le pain quotidien, les soins médicaux pour les cas de problème de santé. Ils résident dans des cours communes, ou des taudis avec des pièces surpeuplées, sans véhicule de transport personnel, ni de personnel domestique dans la mesure où leur salaire qui constituent leur seul revenu ne peut pas leur permettre de faire face à cette charge qui semble secondaire par rapport à d'autres. Dans ce contexte environnemental, les instituteurs de conditions socioéconomiques défavorisées seraient désavantagés, comparés à leurs homologues de conditions socioéconomiques favorisées. Ainsi, le contexte de conditions socioéconomiques défavorisées, tel que présenté, pourrait rejouer négativement sur l'état psychologique dans lequel les enseignants exercent leur métier. En effet, plus le niveau de revenu s'accroît, moins on trouve des personnes présentant un taux élevé de détresse psychologique (ISQ, 2002), tandis que les classes sociales les plus pauvres fournissent plus d'individus victimes d'aliénation mentale que les classes financièrement indépendantes (Fortin, 1989). On peut donc supposer que les enseignants du primaire de conditions socioéconomiques défavorisées seront plus exposés à la détresse psychologique que ceux de conditions socioéconomiques favorisées. Dans cette situation, les conditions socioéconomiques défavorisées seraient alors positivement reliées à la détresse psychologique.

Au terme de leur mise en situation des variables en vue d'indiquer dans quelle mesure elles

agissent sur la variable dépendante, nous pouvons dire que le « type d'établissement scolaire » se décline en deux modalités : “public” et “privé”, et les « conditions socioéconomiques » ont deux modalités : “favorisées” et “défavorisées”. En fonction de leurs modalités respectives, ces variables sont susceptibles de contribuer à la manifestation des états particuliers de santé mentale.

1.1.3. Santé mentale

La santé mentale renvoie à l'état d'équilibre psychique qui s'étend d'un pôle positif, caractérisé par le bien-être psychologique, à un pôle négatif, caractérisé par la détresse psychologique (Pelletier, 2005). Mal repérée ou mal accompagnée, la détresse psychologique peut multiplier les difficultés sociales (Tieffi & Kouassi, 2018). C'est pourquoi l'étude cherche à savoir si pendant l'année scolaire les instituteurs manifestent ou non une détresse psychologique qui permet de connaître chez une personne l'état global de santé mentale (McVeigh & al., 2006).

La détresse psychologique chez les travailleurs tels que les instituteurs est facilement repérable à travers plusieurs manifestations pouvant s'observer sur les plans cognitif, émotionnel et comportemental. Les manifestations cognitives relevées concernent les problèmes de prise de décisions, de concentration et d'attention, le fait de voir son avenir négativement, les cauchemars, la méfiance. En termes de manifestations émotionnelles, on peut citer l'irritabilité, l'anxiété, la dépression la colère et l'excitabilité. Enfin, les manifestations comportementales comprennent les disputes, l'agressivité, les sautes d'humeur, l'isolement, le silence, les attitudes rigides, la passivité, l'abus de café, d'alcool, de drogues ou de surconsommation de médicaments. Par ailleurs, cette détresse psychologique s'articule autour d'un tableau fait de troubles psychologiques faible et sévère (Kessler, Andrews, Colpe, Hiripi, Mroczek, Normand, Walters & Zaslavsky, 2002). Ainsi, les instituteurs manifestant la détresse psychologique peuvent être à un niveau léger ou sévère.

1.2. Participants

En nous fondant sur un échantillonnage empirique par choix raisonné, nous avons sélectionné 92 instituteurs provenant de 18 établissements scolaires primaires de Koumassi à Abidjan reconnus par l'Etat dont neuf (9) du public et neuf (9) du privé laïc. Les participants à l'étude sont âgés de 28 à 59 ans avec un âge moyen de 44 ans pour ceux du public et 41 ans pour ceux du privé. Le type public ou privé de l'établissement scolaire est identifié à travers un support publicitaire qui sert à la présentation dudit établissement scolaire.

1.3. Instruments de recherche

Un questionnaire incluant les caractéristiques sociodémographiques, l'échelle de détresse psychologique de Kessler (K6), ainsi qu'un guide d'entretien semi-directif ont servi à la collecte des données.

1.3.1 Questionnaire

Le questionnaire comporte deux parties. La première sert à collecter les données sociodémographiques relatives aux participants au moyen de questions signalétiques aidant à les classer en fonction du type d'établissement scolaire. La seconde partie du questionnaire renvoie à l'évaluation de la détresse psychologique chez les instituteurs à l'aide de l'échelle de Kessler (K6). Cet instrument, développé par Kessler & al., (2002), présente d'excellentes qualités psychométriques démontrées à plusieurs reprises (Cairney, Velddhuizen, Wade, Kurdyak & Streiner, 2007 ; Velddhuizen, Cairney, Kudyak & Streiner, 2007 ; Drapeau & al., 2010). Il s'agit d'un questionnaire standardisé de six questions qui décrivent des symptômes d'anxiété et de dépression au cours du dernier mois. Le répondant indique son niveau de détresse sur une échelle de Likert à cinq niveaux de « Tout le temps » à « Jamais ». L'échelle



de détresse psychologique de Kessler K6 (Kessler & al., 2002) permet de mesurer la détresse psychologique non-spécifique (Statistique Canada, 2008). Celle-ci est fondée sur 6 items évaluant la fréquence des symptômes de détresse psychologique non spécifique au cours du dernier mois. Voici les questions posées aux participants à l'étude : « Au cours du dernier mois, à quelle fréquence vous êtes-vous senti : 1) nerveux/nerveuse ; 2) désespéré(e) ; 3) agité(e) ou ne tenant pas en place ; 4) si déprimé(e) que rien ne pouvait vous faire sourire ; (5) que tout était un effort ; 6) bon(ne) à rien ».

1.3.1.1 Cotation

Chaque item est coté sur échelle de Likert à cinq points : tout le temps (4 points), la plupart du temps (3 points), parfois (2 points), rarement (1 point), jamais (0 point). Selon les conditions d'application du questionnaire, les questions 3 et 6 ont été posées lorsque la réponse « jamais » était donnée à la question précédente et un score de 0 était systématiquement donné aux questions 3 et 6. Nous avons calculé le score K6 total pour chaque participant à l'enquête à partir de l'addition des scores reçus des 6 questions.

Un score K6 varie entre 0 et 24, plus le score est sévère, plus la détresse psychologique est sévère. En ce qui concerne les instructions de notation, il faut relever que chaque élément est noté de 0 « Jamais » à 4 « Tout le temps ». Les scores des 6 éléments sont alors additionnés, ce qui donne un score minimum de 0 et un score maximum de 24. Tout score supérieur ou égal à 13 indique la présence d'une détresse psychologique sévère et tout score inférieur à 13 indique une détresse psychologique légère.

1.3.1.2 Procédure de collecte des données

Le questionnaire est administré pendant l'année scolaire aux instituteurs des établissements scolaires publics et privés de Koumassi après autorisation reçue de la part de la Direction régionale de l'éducation nationale (DREN) 2 et des différentes inspections de l'enseignement primaire (IEP). L'administration du questionnaire s'est faite en salle de classe, en fonction de la disponibilité des participants.

1.3.2. Guide d'entretien

Le guide d'entretien nous a permis de collecter des informations relatives à l'origine socioéconomique des instituteurs. Le guide d'entretien se présente comme suit : Partie I : Conditions socioéconomiques / Par exemple, 1.« Avez-vous d'autre(s) source(s) de revenus en dehors de votre salaire d'enseignant(e) ? » ; 2.« Si oui, cette source de revenus provient-elle de : votre conjoint – une activité où vous êtes engagé – un héritage (familial ou quelconque) – autre (précisez) » ; 3 « Au regard de toutes les charges auxquelles vous devez faire face, le revenu de votre ménage est-il très suffisant, moyennement suffisant, insuffisant ou très insuffisant ? ». Partie II : Conditions de vie globale / Par exemple, « Quelles autres difficultés rencontrez-vous et qui affectent sérieusement votre efficacité au travail ? »

1.4. Analyse des données

Les résultats de l'étude sont analysés selon deux aspects : 1) quantitatifs et 2) qualitatifs. Les données quantitatives sont analysées par la méthode d'analyse statistique du Khi Carré de Pearson et les données qualitatives sont, quant à elles, analysées par la méthode d'analyse qualitative en l'occurrence « l'analyse du contenu du discours ». Les aspects quantitatifs des résultats sont exposés sous formes de tableaux de contingence.

1.4.1. Techniques statistiques

Les trois variables mises en jeu dans cette étude (le type d'établissement scolaire, les conditions socioéconomiques et la santé mentale) sont de nature qualitative. Il s'agit ici de chercher à



savoir s'il existe une relation entre ces trois variables. C'est donc une étude de type corrélational. Par ailleurs, les données étant de nature qualitative, la technique statistique appropriée pour tester la significativité entre les variables est le Khi Carré de Pearson qui permet de juger si les différences entre les proportions observées et les proportions théoriques sont dues au hasard de l'échantillonnage ou si elles sont significatives. Il convient de souligner que lorsque certains effectifs concernant les groupes de participants à comparer sont inférieurs à 10, on doit utiliser la formule du Khi carré corrigé selon la formule corrigée de Yates pour le calcul des corrélations.

1.4.2. Analyse du contenu du discours

Les données qualitatives sont analysées par la méthode d'analyse qualitative qui consiste dans notre contexte en l'analyse du contenu du discours.

2.Résultats

Les résultats de l'étude sont présentés selon le lien entre la santé mentale et le type d'établissement scolaire et les conditions socioéconomiques des participants.

2.1. Type d'établissement scolaire et santé mentale des instituteurs

Pour évaluer l'effet du type d'établissement scolaire sur la santé mentale des instituteurs, le type d'établissement scolaire est directement mis en relation avec la détresse psychologique.

Tableau n°1 : Type d'établissement scolaire et détresse psychologique

		Détresse psychologique		Total
		Détresse faible	Détresse sévère	
Type d'établissement scolaire	Public	36	10	46
	Privé	23	23	46
	Total	59	33	92

Source : Données de la collecte

L'analyse statistique montre que le Khi carré corrigé calculé ($X^2_c = 8,01$) est supérieur au Khi carré théorique ($X^2 th = 6,64$) à 1 degré de liberté au seuil de probabilité .01. Les fréquences de réponses des groupes de sujets diffèrent significativement. Les instituteurs du privé manifestent plus de détresse psychologique sévère comparativement à ceux du public.

Les résultats du tableau 1 le montrent bien : l'effectif des instituteurs du privé (23) est supérieur à celui des instituteurs du public (10). L'hypothèse opérationnelle 1 est donc confirmée. Cette hypothèse stipule que les instituteurs du privé manifestent plus la détresse psychologique sévère que leurs collègues du public. La différence observée entre les effectifs témoigne effectivement de l'influence du type d'établissement scolaire sur la santé mentale des instituteurs. C'est donc une variable discriminative.

D'une manière générale, les difficultés qui stressent et troublent les instituteurs dans leur cadre professionnel qui n'est autre que l'établissement scolaire, concernent d'abord le mode de fonctionnement ou d'organisation de l'établissement scolaire, et le degré d'autonomie dont jouissent ces derniers.

Les entretiens effectués avec les instituteurs nous font observer que certains d'entre eux incriminent la manière dont ils sont payés dans les établissements scolaires privés où ils exercent. Ils rapportent qu'ils perçoivent leur salaire du mois en plusieurs tranches et sur



plusieurs mois. Ce qui veut dire qu'ils font face à des arriérés de salaire alors qu'ils ont des charges auxquelles ils doivent régulièrement faire face dès la fin du mois telles que le loyer, les factures d'eau et d'électricité, pour n'en citer que celles-là. Par ailleurs, il y en a qui soulignent qu'ils ne perçoivent que la moitié de leur salaire pendant les vacances scolaires, tandis que d'autres affirment qu'ils ne perçoivent pas du tout de salaire pendant ces vacances. A ce sujet, la déclaration d'une institutrice exerçant dans l'un des établissements scolaires privés impliqués dans la présente étude constitue une belle illustration de cette réalité. En effet, voici ce qu'elle a dit : « Nous n'avons aucun salaire pendant les vacances. Cela nous conduit à faire les cours de vacances et d'autres activités pour arrondir les fins de mois ».

Ces réalités ci-dessus évoquées peuvent avoir des conséquences sur l'état psychologique dans lequel les instituteurs du privé travaillent. En d'autres termes, ils sont plus nombreux à manifester une détresse psychologique sévère. Toutefois, les instituteurs du public semblent travailler dans plus de quiétude en dehors des pressions auxquelles ils sont exposés et qui sont dues à la pratique enseignante, notamment la gestion de l'indiscipline de certains élèves qui demande plus de maîtrise de soi. Ces derniers n'ont pas d'inquiétude inhérente à la perception de leur salaire. Ils sont moins stressés que les instituteurs du privé.

2.2. Conditions socioéconomiques et santé mentale chez des instituteurs

Tableau n°2 : Conditions socioéconomiques et santé Mentale

Conditions socioéconomiques		Santé mentale		
		Détresse faible	Détresse sévère	Total
	Favorisées	37	09	46
	Défavorisées	22	24	46
	Total	59	33	92

Source : Données de la collecte

L'analyse statistique indique que le Khi carré corrigé calculé ($X^2c = 9,26$) est supérieur au Khi carré théorique ($X^2 th = 6,64$) lu dans la table des valeurs critiques à 1 degré de liberté, et au seuil de probabilité de .01. La différence entre les groupes à comparer est significative. Les instituteurs exerçant dans des conditions socioéconomiques défavorisées vivent plus la détresse psychologique sévère comparativement à ceux travaillant dans des conditions socioéconomiques favorisées. Les données du tableau 2 le confirment : l'effectif des instituteurs de conditions socioéconomiques défavorisées (24) en détresse sévère est supérieur à celui des instituteurs de conditions socioéconomiques favorisée (9) en détresse sévère également. L'hypothèse opérationnelle 2 est confirmée. La différence observée entre les effectifs témoigne effectivement de l'influence des conditions socioéconomiques sur la santé mentale des instituteurs. C'est donc une variable discriminative.

L'analyse du contenu du discours montre que, d'une manière générale, l'insuffisance de revenus pour le ménage et le retard dans le paiement du salaire sont identifiés par plusieurs instituteurs de conditions socioéconomiques défavorisées comme cause de déséquilibre moral dans le cadre de leur travail. En ce qui concerne le retard du salaire, un instituteur faisant partie de ceux qui présentent une détresse psychologique sévère rapporte ce qui suit : « Le retard de paiement, par moment affecte sérieusement notre efficacité au travail ». Cela montre que lorsque le salaire n'est pas payé à temps, les instituteurs s'en trouvent mal psychologiquement. D'autres instituteurs ayant manifesté une détresse sévère soutiennent que l'insuffisance de



revenus constituent de réelles difficultés qui affectent leur efficacité au travail. L'un dit : « Je suis affecté au travail par le fait de penser à mon salaire qui est très insuffisant et qui m'empêche de subvenir à tous mes besoins. » Et un autre instituteur relève littéralement : « Les conditions de vie de ma famille sont très difficiles ». D'autre encore pointent du doigt l'insécurité sociale surtout pendant la période des vacances scolaires. Dans ce cas, l'on note la réaction d'un instituteur qui, à la question de savoir : « Quelles autres difficultés rencontrez-vous et qui affectent sérieusement votre efficacité au travail ? », il répond en ces termes : « Le traitement salarial qui ne couvre pas la totalité de l'année ».

En prenant en compte ces situations qui viennent d'être mentionnées, il est observé que les instituteurs de conditions de vie socioéconomiques défavorisées sont plus nombreux à manifester la détresse psychologique sévère. Cela peut être attribué à l'insuffisance de revenus, au retard dans le paiement du salaire, à l'insécurité sociale surtout pendant les vacances scolaires due à un contrat précaire chez les instituteurs de conditions socioéconomiques défavorisées en général.

3.Discussion

Dans l'ensemble, les résultats de notre étude révèlent que plus d'un tiers (33/92) des instituteurs vivent la détresse psychologique sévère, caractérisée par la nervosité, le désespoir et l'agitation. La détresse psychologique sévère est plus vécue, d'une part, par les instituteurs du privé que ceux du public, et d'autre part, par les instituteurs du privé de conditions socioéconomiques défavorisées que ceux du public de conditions socioéconomiques favorisées.

Ces résultats sont en accord avec ceux de Fotinos et Horenstein (2009), Bagilishya (2007), ainsi qu'avec ceux de Ngonga (2010) et Chubb et Moe (1988). D'abord, Fotinos et Horenstein (op. cit.), en s'intéressant aux effets du statut de l'établissement scolaire sur l'épuisement professionnel chez le personnel enseignant et de direction des lycées et collèges en France, montrent que les enseignants manifestent différents niveaux de sentiment de sécurité en fonction de leur établissement scolaire d'exercice. Ensuite, les résultats empiriques des travaux de Bagilishya (2007) relèvent que le niveau de satisfaction de l'environnement physique de l'établissement scolaire a un lien significatif et négatif avec la détresse psychologique chez les enseignants aussi bien du primaire que du secondaire et collégial. Ces travaux soulignent que la détresse psychologique est vécue par les enseignants du primaire, et que 18% des répondants manifestent de la détresse psychologique sévère. Par ailleurs, les travaux de Ngonga (2010) montrent dans une étude comparée que les établissements scolaires privés sont associés à une meilleure progression des élèves et qu'en définitive, les enseignants qui y travaillent sont plus efficaces en termes de résultats que ceux du public. a mené une étude comparée des deux types d'établissements scolaires public et privé. Selon les résultats de l'étude de Ngonga (op. cit.), les établissements scolaires privés sont associés à une meilleure progression des élèves et les enseignants qui y travaillent sont plus efficaces en termes de résultats que ceux qui exercent dans les établissements scolaires publics. Toutefois, en ce qui concerne le fonctionnement des établissements scolaires, Chubb et Moe (1988) soutiennent que le pouvoir de décision est dans les mains des enseignants plutôt que dans celles du directeur dans le public. Or dans le privé, c'est le directeur qui a le pouvoir de décision. Ce qui lui sert de moyen de pression pour que les enseignants soient performants. Dans ce contexte, pour garder la confiance de leur employeur afin de sécuriser leur poste, les enseignants dans le privé travaillent dans un contexte plus psychogène que dans le public.

En montrant l'influence de l'établissement scolaire sur la santé mentale des enseignants, Bagilishya (2007) et Lambert-Chan (2007) se sont focalisés respectivement sur l'environnement physique délétère et l'aménagement des lieux de travail comme des facteurs contribuant à augmenter tant la charge mentale et favorisant la détresse psychologique chez les



enseignants du primaire. Au terme de cette discussion, nous pouvons retenir que la différence fondamentale entre notre étude et celles antérieures évoquées résident dans les choix méthodologiques, notamment les caractéristiques des sujets. L'étude présente des limites en termes d'un faible échantillon, des auteurs qui sont en majorité anciens qui ont été convoqués. Par ailleurs, les participants à l'étude ne sont constitués que d'instituteurs exerçant à Koumassi eu égard aux critères de sélection. Par conséquent, nous suggérons que les chercheurs intéressés par la santé mentale chez les travailleurs prennent en compte cette variable comme facteur susceptible d'influencer le phénomène à l'étude.

Conclusion

Exposés à la détresse psychologique, les instituteurs font partie des personnes ressources déterminantes dans le fonctionnement du système éducatif. Il leur faut donc une santé mentale en bon état. Pour ce faire, il convient de comprendre cette situation que la plupart des travaux expliquent en rapport avec le milieu du travail et hors-travail. Seulement, certains facteurs tels que le type (public ou privé) de l'établissement scolaire pris isolément ainsi que son effet conjugué avec les conditions socioéconomiques des instituteurs ont été négligés dans l'explication de la détresse psychologique chez les instituteurs. Nous nous sommes donc intéressés à ces deux facteurs. Le type d'établissement scolaire aussi bien que son effet conjugué avec les conditions socioéconomiques se révèlent déterminant pour la santé mentale des instituteurs. Ces résultats suggèrent qu'il est important de prendre en compte l'influence du milieu du travail et hors-travail en général et le type d'établissement scolaire public ou privé en particulier dans l'explication de la détresse psychologique chez les instituteurs pendant l'année scolaire. C'est pourquoi, l'étude propose un accompagnement psychologique adapté à leur milieux socioéducatif et socioéconomique. Cependant, d'autres travaux doivent s'étendre sur d'autres aspects des milieux socioéducatifs en vue de mieux appréhender la détresse psychologique chez les instituteurs.

Références bibliographiques

- Association pour la Santé Publique du Québec (2011). Bulletin de santé publique, Volume 33, N°2.
- Association Québécoise pour la Réadaptation Psychosociale (2011). Santé mentale et santé physique : deux composantes indissociables au rétablissement et au mieux-être. Le partenaire, 19, (4).
- Azouaghe, S. (2019). Santé psychologique au travail dans le milieu scolaire public : étude des déterminants organisationnels et psychologiques chez les enseignants marocains. Thèse de Doctorat de Psychologie. Université Mohammed V de Rabat. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02371977/document>
- Bagilishya, O. (2007). Détresse psychologique dans l'enseignement primaire, secondaire et collégial au Québec. Mémoire de maîtrise en relations industrielles de l'Université Laval au Québec. <https://123dok.net/article/vérification-hypothèses-tableau-résumé-résultats.yr3r7roy>
- Bariault, C., Hamel S., Lafontaine P., Martinez J., Renaud M.M., Pageau M. et Sauvageau, Y. (1985). Le système de surveillance de l'état de santé de la population et la dimension psycho-sociale, INSPQ.
- Barrère, A. (2003). Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ? Rennes : Presses universitaires de Rennes, 201. <https://www.persee.fr/authority/297675>
- Brault-Labbé, A. (2013). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et*

impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi- carrière et seniors. Rapport de recherche, Programme Actions Concertées, Québec.

Belfer, M. (2008). Troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent : l'ampleur du problème à travers le monde. *Le Journal de psychologie et de psychiatrie de l'enfant* 49(3) : 226-236.

Chartrand, R. (2006). *Les facteurs professionnels de la détresse psychologique chez les enseignants.* Mémoire de maîtrise en relations industrielles de l'Université de Montréal.

Conne-Perreard, E., Glardon, M. J., Parrat, J. et Usel, M. (2001). *Effets de conditions de travail défavorables sur la santé des travailleurs et leurs conséquences économiques.* Conférences romandes et tessinoises des offices cantonaux de protection des travailleurs.

https://oai.cairn.info/oai.php?verb=GetRecord&metadataPrefix=cairnpt&identifier=S_PUB_063_0375

De Putter, M.-A. et Manlan, C.(2020, 06 octobre). La santé mentale reste taboue dans l'agenda du développement en Afrique. *Le Monde*.

<https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/10/06/la-sante-mentale-reste-taboue-dans-l-agenda-du-developpement-en-afrique/>

Dissez, N. (2006). Qu'est-ce que la santé mentale ? *Journal français de psychiatrie*, Vol. 4 n° 27, p. 19-21.

Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). « L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation ». *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95. <https://depot.erudit.org/bitstream/003212dd/1/30129826.pdf>

Fotinos, G. & Horenstein, J. M. (2009). *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : le burnout des enseignants.* Paris : Mutuelle Générale de l'Education Nationale. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02371977/document>

Friedman, I. (2000). Burnout chez les enseignants : rêves brisés de performances professionnelles irréprochables. *Journal de psychologie clinique*, 56(5) :595-606. DOI :10.1002/(SICI)1097-4679(00005)56 :53.0.CO ;2-Q.

Hastings R. P. & Bham, M. S., 2003. La relation entre les modèles de comportement des élèves et l'épuisement professionnel des enseignants. *Psychologie scolaire internationale*. 24(1), 115-127.

Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement.* Montréal : Ecole nationale d'administration publique.

Hugues, J. C. (2006). *Stress des enseignants, efficacité des enseignants et tests standardisés : une étude menée auprès des enseignants des écoles publiques de la ville de New York.* Université de Fordham, 100 p. <https://docplayer.fr/58395952-Detresse-psychologique-dans-l-enseignement-primaire-secondaire-et-collegial-au-quebec.html>

IGENA (2021). *Système éducatif ivoirien.*

Kairouz, S. et Demers, A. (2003). Inégalités socioéconomiques et bien-être psychologique : une analyse secondaire de l'Enquête sociale et de santé de 1998. *Sociologie et sociétés*, 35 (1), 185–202. <https://doi.org/10.7202/008516ar>

Karasek, R. A. et Theorell, T. (1990). *Travail sain, productivité et reconstruction de la vie professionnelle.* New York: Livres de base



- Kessler, R. C., Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E.E., Mroczek, D. K., Normand, S-L., T., Walters, E. E., et Zaslavsky, A. M., 2002. Echelles de dépistage courtes pour surveiller les prévalences et les tendances de la détresse psychologique non spécifique dans la population. *Psychologie Médicale.* 32 : 959-976. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-003-x/2016001/article/14307-fra.pdf>
- Kovess-Masfety, V., Carmen, R-S., et Séville-Dedieu C., (2007). Niveaux de santé mentale et d'enseignement des enseignants. *Enseignement et formation des enseignants* : une revue internationale de recherché et d'étude, Volume 23, n°7, p.1177-1192.
- Lambert-Chan M., (2007). « Le confort au travail, une priorité ». *La Presse Affaires* (Montréal), 10 septembre 2007, p. 1-3.
- Larsen, R. J., et Z. Prizmic. 2004. « Affect regulation », dans R. F. Baumeister et K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford Press, p.40–61.
- Laugaa, D., et Bruchon-Schweitzer M., 2005. Ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(4), 499-519.
- Magnavita, N., Fileni, A., Magnavita G., Mammi F., Mirk, P., Roccia, K. et Bergamaschi A., (2008). Stress au travail chez les radiologues. Une étude pilote, *La radiologie médicale*, 113:329-346.
- Marchand, A. et Blanc M-E., (2010). La contribution des facteurs professionnels et non professionnels à l'apparition de la détresse psychologique : une étude prospective de huit ans auprès d'un échantillon représentatif d'employés au Canada. *Journal de santé au travail*. 52 : 176-185.
- Marchand, A., Demers, A. et Durand, P. (2005a). Le travail est-il vraiment source de détresse ? La contribution de la structure professionnelle et de l'organisation du travail à l'expérience de la détresse psychologique. *Sciences sociales et médecine*. 61(1), 1-14.
- Marchand, A., Demers, A. et Durand, P. (2005b). L'occupation et les conditions de travail sont-elles vraiment importantes ? Une analyse longitudinale des expériences de détresse psychologique chez les travailleurs canadiens. *Maladie de santé sociale*. 27(5) : 602-627.
- Martineau, S., Presseau A., et Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Communication présentée aux Lundis interdisciplinaires, Trois-Rivières, Québec.
- Mc Veigh C., Galea, S., Thorpe, L. E., Maulsby C., Henning, K., et Sederer, L. I. (2006). L'épidémiologie de la détresse psychologique non spécifique à New York, 2002-2003. *Journal de la santé urbaine* 83(3) :394-405. DOI : 10.1007/s11524-006-9049-2.
- Meloni, D., Miccinesi, G., Bencini, A., Conté, M., Crocetti, E., Zappa, M. et Ferrara, M. (2006). Mortalité chez les patients psychiatriques libérés à Florence, Italie. *Services psychiatriques*, 57(10), 1474-1481.
- Murray, C. J. et Lopez, A. D. (1996). La charge mondiale de morbidité : une évaluation complète de la mortalité et de l'incapacité dues aux maladies, aux blessures et aux facteurs de risque en 1990 et projetée jusqu'en 2020), Harvard University Press.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2020). Résultats de TALIS 2018 (volume II) : des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels

valorisés, TALIS, Paris, Éditions OCDE, 270 p.

Organisation Mondiale de la Santé, 2001. Rapport sur la santé dans le monde – La santé mentale : nouvelle conception, nouveaux espoirs, Genève. doi.org | Inégalités socioéconomiques et bien-être psycholo... – Sociologie et sociétés – Érudit <https://doi.org/10.7202/008516ar>

Pelletier, A. (2005). Relation entre les comportements interpersonnels des parents et des enseignants et des indices de santé mentale chez des adolescents. Mémoire de maîtrise de Psychologie, Université du Québec à Chicoutimi.

Puetz, T. W., O'Connor, P. J., et Dishman R. K, (2006). Effets de l'exercice chronique sur les sensations d'énergie et de fatigue : une synthèse quantitative. Bulletin psychologique. 132 : 866–876.

Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F., et Deaudelin, C., (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière, Vie pédagogique, 119,5-8. [savoirs.usherbrooke.cahttps://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11067/A_uclair_Tourigny_Mylene_DPs_2017.pdf](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11067/A_uclair_Tourigny_Mylene_DPs_2017.pdf)

Sillamy, N. (2006). Dictionnaire de psychologie, Larousse, PUF.

Sonnentag, S. et Jelden, S., (2009). Facteurs de stress au travail et poursuite d'activités sportives : une perspective au niveau de la journée. Journal de psychologie de la santé au travail. 14 : 165-181.

St-Onge, M. (2012). Continuité relationnelle dans les soins de santé mentale primaires : réflexions, conceptualisation et mesure. Thèse de Doctorat de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Québec : Presses de l'Université Laval. 71 www.persee.fr | Barrère, Anne - Persée <https://www.persee.fr/authority/297675>

Tieffi, H. G. R., et Kouassi, N. E. (2018). « Evaluation de la détresse psychologique des femmes gestantes à Abidjan, Côte d'Ivoire ». European Journal of Social Sciences Studies (Roumanie), Volume 2, Issue II, ISSN : 2501-8590, 67-78.

Valdenaire, M. (2004). Les écoles privées sont-elles plus efficaces que les écoles publiques ? Mémoire pour le DEA, analyse et politique économiques. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Vlasie, D. (2021). Santé et bien-être du personnel enseignant - Portrait de la situation et pistes de solutions, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 47 p. <https://fr.readkong.com/page/sante-et-bien-etre-du-personnel-enseignant-portrait-de-la-7400810>.