

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET
ÉVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE (CRFD) IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND
EVALUATION

MOTIVATION AU TRAVAIL ET ENGAGEMENT PROFESSIONNEL DES PRATICIENS DE CLASSE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES INCLUSIVES

*Mémoire de Master en Sciences de l'éducation, soutenu le 15 juillet 2024 en vue
de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Éducation*

Option : **Management de l'Éducation**

Spécialité : **Administration des Établissements Scolaires (AES)**

Par

NDEDI Françoise Pulchérie

Matricule : 17S3092



Jury :

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	MBEDE Raymond, Pr	UYI
Rapporteur	MGBWA Vandelin, Pr	UYI
Examineur	MEZO'O Gaston Lebeau, CC	UYI

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	26
CHAPITRE 1 : ENGAGEMENT PROFESSIONNEL DES PRATICIENS DE CLASSE.....	27
CHAPITRE 2 : MOTIVATION AU TRAVAIL COMME VECTEUR D'UNE BONNE GOUVERNANCE SCOLAIRE	40
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	55
DEUXIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE	77
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	78
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE.....	105
CONCLUSION GÉNÉRALE	132
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	I
ANNEXES	X
TABLE DES MATIÈRES.....	XXX

DÉDICACE

À

Ma petite sœur Tchonondo Ndema Julie Stelle

REMERCIEMENTS

Ce mémoire ne serait arrivé à son terme sans l'intérêt et l'implication constant manifesté par certaines personnes à qui nous souhaitons exprimer notre gratitude.

Nous aimerions en premier lieu exprimer toute notre gratitude au Professeur Mgbwa Vandelin qui a accepté d'encadrer ce travail de mémoire qui rentre dans le champ de l'administration scolaire. Tout au long de cette période, il a toujours été disponible pour nous orienter, nous recadrer et nous apporter tout l'appui scientifique nécessaire pour réaliser cette œuvre. Les multiples échanges avec notre directeur de mémoire ont été favorables à la construction de l'objet de recherche, à sa réalisation sur le terrain et à la rédaction du mémoire.

Nous exprimons également notre gratitude au Professeur Daouda Maingari, Chef de Département de Management de l'Éducation, ainsi qu'à toute l'équipe pédagogique et administrative du Département de Management de l'Éducation, non seulement de nous avoir offert un cadre émulateur, mais aussi pour des enseignements profonds et la disponibilité lors la réalisation de nos diverses recherches. Nous pensons particulièrement au Professeur Ngamaleu, Emmanuel Njebakal et Chaffi Cyrille Ivan.

Nous remercions Monsieur le Directeur et toute la communauté éducative du groupe II du Complexe Scolaire de Nkol-Ndongu qui nous ont permis de collecter les données du terrain utiles pour réaliser cette recherche.

M. Fangmegni Wandji Fidèle pour les relectures et les mises en forme finales du document ; ainsi que nos camarades de classe.

Nous remercions de façon particulière, le Dr Mimfoumou Olo Louise épouse Edou, pour son accompagnement de tout genre.

Nous ne saurions terminer cet exercice sans dire un merci à toute notre famille, particulièrement M. Mbeh Jules Armand, mon tendre époux pour ses encouragements, son soutien tant moral, matériel que financier, mes enfants Mboune Mbeh Salomon Brayd Beker, Mbeh Iloga Gilbert Charly, Mbeh Iloga Ange Marie Safrane, Mbeh Iloga Abigahel Saphyr, mes frères et sœurs pour le soutien affectif et financier.

Que tous ceux qui nous ont accompagné, soutenu et ont partagé nos difficultés dans cette recherche de près ou de loin et qui n'ont pas été cités trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AES	: Administration des Établissements Scolaires
APC	: Approche Pédagogique par Compétence
CONFEMEN	: Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie
CRTV	: Cameroon Radio Television
DSCE	: Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DSSEF	: Document de stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation
ENIEG	: École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général
GIA	: Groupe 1 A
GS	: Gisèle
GRH	: Gestion des Ressources Humaines
HR	: Henri
MINEDUB	: Ministère de l'Éducation de Base
NMP	: New Management Public
OCDE	: Organisation de Coopération et Développement Économique
ODD	: Objectifs du Développement Durable
OMD	: Objectifs du Millénaire pour le Développement
OV	: Olive
PIB	: Produit Intérieur Brut
PH	: Philippe
SG	: Solange
SND30	: Stratégie Nationale de Développement 2020-22030
UNAPED	: Unité d'Animation Pédagogique
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation la Science et la Culture
VAE	: Validation des Acquis de l'Expérience

LISTE DES ILLUSTRATIONS

Tableaux

Tableau 1 : Chronologique des Directeurs	59
Tableau 2: Population de l'étude à l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application de Nkol-Ndong G I A.....	60
Tableau 3: Récapitulatif descriptif de l'échantillon	63
Tableau 4 : Elaboration de la grille d'analyse.....	73
Tableau 5 : Fiche signalétique.....	78

Figures

Figure : Modèle résolutif favorisant le management participatif favorable à l'implication active des enseignants.....	129
---	-----

RÉSUMÉ

Le problème que soulève cette étude est celui de l'inadéquation entre la formation reçue par les praticiens de classe des écoles primaires publiques inclusives et la politique du mouvement inclusif qui leur est imposé. La conduite des praticiens de classe reflète souvent les symptômes d'un mal-être au travail, qui, loin d'être individuel, est le résultat d'un déficit dans la perspective de la motivation au travail. Les enseignants sont confrontés à des défis liés à la normalisation du « non normalisable » dans le cadre des politiques des Droits de l'Homme, sans recevoir de ressources ni de formation spécifique. Ce qui affecte leur satisfaction au travail. L'objectif général de cette étude est d'examiner la manière dont la motivation au travail rend compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles primaires publiques inclusives. La recherche a mobilisé un devis qualitatif dans un paradigme compréhensif. Les données ont été collectées auprès d'un échantillon de cinq (05) participants obtenu par la technique d'échantillonnage à choix raisonné typique sur la base des critères d'inclusion. Les résultats mettent en évidence le manque d'implication des enseignants dans leur tâche en raison d'un système managérial qui les considère comme de simples exécutants. De plus, la reconnaissance, l'accomplissement au travail et la nature du travail influencent l'engagement des praticiens de classe. À cet effet, un modèle résolutif a été conçu pour favoriser la collaboration, la responsabilisation, le développement des compétences en ce sens que le mouvement inclusif est un don et une reconnaissance.

Mots clés : Motivation au travail ; Praticien de classe ; Engagement professionnel ; Écoles Primaires Publiques Inclusives.

ABSTRACT

The problem of this study is the mismatch between the training received by classroom teachers in Government Inclusive Schools and the inclusive education policy paradigm shift imposed on them. Daily classroom practices of teachers often reflect the symptoms of a malaise at work, which, far from being individual, is the result of a deficit in the perspective of motivation at work. Teachers are faced with the challenge of standardizing the ‘non-standardizable’ within the framework of Human Rights policies, without receiving any resources or specific training, which affects their job satisfaction. The overall aim of this study is to examine how work motivation accounts for the professional commitment of classroom teachers in Government Inclusive Primary Schools.

The research used a qualitative designing a comprehensive paradigm. The data were collected from a sample of five (05) participants obtained using a typical purposive sampling technique based on the inclusion criteria. The results highlight the lack of involvement of teachers in their work due to a managerial system that sees them as mere performers. In addition, recognition, job satisfaction and the nature of the work influence classroom teachers’ commitment. To this end, a problem-solving model was designed to encourage collaboration, empowerment and skills development by making the inclusive movement a gift and a recognition.

Key words: work motivation; classroom teacher; professional commitment; Government Inclusive Schools.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Dans la littérature internationale, trois facteurs liés à l'engagement professionnel des enseignants ressortent très souvent dans les recherches, à savoir les expériences émotionnelles en classe (Brackett *et al.*, 2010), la satisfaction au travail (Billingsley et Cross, 1992 ; Huang *et al.* Waxman, 2009) et le sentiment de compétence (Bennet, 2010 ; Klassen et Chiu, 2011). Les recherches canadiennes, en général, et québécoises, en particulier ont permis d'analyser le lien entre l'engagement et le décrochage professionnel des enseignants, à l'instar de celles de : (Collie *et al.*, 2011 ; Duchesne et Savoie-Zajc, 2005 ; Duchesne *et al.*, 2005 ; Klassen et Chiu, 2011).

À en croire Da Costa (2014), au Canada environ 30 % des nouveaux enseignants abandonnent leur profession pendant les premières années (Karsentiet Collin, 2009). Au Québec, le taux de décrochage n'est pas très différent de la moyenne nationale. Les statistiques indiquent que près de 20% des nouveaux enseignants décrochent pendant les cinq premières années de travail (Chouinard, 2003). La préoccupation encore vive de la communauté enseignante sur des aspects tels que le postulent les auteurs comme (Boucher, 2004; Gingras, 2006), atteste que la détresse professionnelle, des heures de travail nombreuses, du salaire peu alléchant, ainsi que des défis quotidiens de la profession laissent transparaître la dure réalité des enseignants et leurs sentiments à l'égard de leur travail, constituent entre autres, les raisons de cet décrochage. De ce fait, Lessard (1999) souligne que le choc de la réalité et les difficultés de la profession peuvent causer diverses frustrations, voire l'abandon de la carrière.

Au regard de ces frustrations vécues par les enseignants, le Cameroun n'en est pas du reste. Même si les travaux sur l'engagement professionnel semblent faibles au regard de la littérature. Ngally Ngally (2003), Mboe & Siewe (2002) pensent que la problématique de la performance organisationnelle est commune à toutes les organisations, y compris l'organisation scolaire camerounaise. L'on observe dans le contexte camerounais que les enseignants semblent frustrer à cause du taux de pauvreté (30%) (Financial Afrik, 2021). Par exemple, les citoyens camerounais ne croient plus aux désirs de faire carrière dans ce qu'on aime au regard de toutes les polémiques ou scandales (népotisme, tribalisme, corruption) qui entourent la réussite aux concours d'entrée dans les grandes écoles et à la fonction publique durant cette décennie (Mboe & Siéwé, 2022). À côté de ces éléments évoqués, s'ajoute le sous-emploi

(70%), c'est-à-dire que plusieurs individus exercent des emplois en dessous de leurs compétences (Financial Afrik, février 2021). L'ensemble des éléments évoqués laisse croire que les citoyens camerounais se tournent vers l'enseignement pour une question de survie.

Dans le Document Stratégique de la Croissance et de l'Emploi (DSCE, 2009) et la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30), qui traduisent la vision du Cameroun et augure d'une émergence à l'horizon 2035, en faisant du Cameroun un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité. Pour y arriver, un nombre d'objectifs ont été fixés parmi lesquels : un niveau de pauvreté, d'analphabétisme et d'exclusion sociale résiduelle ; un niveau de chômage et de sous-emplois résiduel ; une jeunesse bien formée exaltant le mérite et l'expertise nationale (DSCE, 2009). De plus des enjeux y sont définis tels que la formation du capital humain qui va ainsi consister, à doter la population d'un bon état de santé, d'éducation, de connaissances et d'aptitude professionnelle qui permettront aux pédagogues d'être épanouis au travail afin d'opérer des meilleurs choix pour les apprenants.

Le DSCE (2009) préconise de faire acquérir au Cameroun une formation professionnelle reposant sur un dispositif modernisé et considérablement renforcé. Ainsi, la maîtrise des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi et prépare les bénéficiaires à la création d'emplois; un enseignement universitaire professionnalisé; une formation continue étendue et doublée d'un système de valorisation des acquis de l'expérience. Ces connaissances sont aussi axées sur la maîtrise réelle des effectifs indispensables, pour garantir la qualité de l'enseignement. Ce qui suppose la définition d'un système de régulation des flux transparents et crédibles au niveau pédagogique, le renforcement du dispositif de formation continue et pédagogique, universitaire et professionnelle, ainsi que la revalorisation de la grille des salaires et des primes y afférents.

De plus le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (DSSEF, 2013) qui s'inscrit dans le même ordre d'idée, voire dans la continuité du DSCE met en évidence trois axes stratégiques et des objectifs pour les atteindre dans l'optique de l'amélioration du système éducatif camerounais. Il s'agit notamment de: l'accès et l'équité, la qualité et la pertinence, la gouvernance et le pilotage. Mvesso (2011) avait déjà précisé qu'il est important de repenser le système éducatif camerounais, si l'on veut qu'il joue un rôle dans la nouvelle dynamique développementale du Cameroun à l'horizon 2035. L'école doit devenir un laboratoire, une cadre de collaboration et de développement des compétences, aussi bien avec les apprenants qu'avec les éducateurs.

Selon Mgbwa, Matouwé et Ndoungmo (2019), au Cameroun, l'introduction de la nouvelle approche (APC) répond à un triple défi : la nécessité de répondre à l'augmentation et à l'accessibilité des informations, la nécessité de donner du sens aux apprentissages et la nécessité d'efficacité dans les systèmes éducatifs. Ce qui signifie que la gestion du système éducatif et l'adaptation de l'école aux réalités locales, doivent être envisagées. Pour cette raison, l'engagement des enseignants doit être évalué à partir des relations qu'on peut établir entre leurs ressources et les indicateurs de leurs productions. De ce fait, il est question surtout d'accroître l'efficacité des méthodes de gestion, mais aussi et surtout la décentralisation devient l'aboutissement d'un processus de démocratisation de tout le système éducatif, du niveau central vers le niveau local (Mc Ginnet Welsh, 1999 ; Mons, 2004). Sa justification est de l'ordre de l'implication voire de l'engagement de tous les acteurs.

Malgré toutes ces dispositions prises par l'État, l'on continue d'observer des échecs scolaires, la dévalorisation des acquis scolaires, les pratiques enseignantes précaires et bien d'autres lacunes voire l'absentéisme et le présentéisme passif au poste de travail. Il y a lieu d'améliorer la qualité du processus éducatif, mais surtout améliorer la gestion des pédagogues par les chefs d'établissement de l'éducation de base, à travers la redéfinition du rôle du chef de l'établissement et du partenariat avec les enseignants (Rapport Sur les Acquis Scolaires, 2022). Autrement dit, le management scolaire ne peut atteindre son optimum en termes d'efficacité que si les rôles et les fonctions du chef de l'établissement permettent aux autres parties prenantes de disposer des compétences nécessaires leur permettent de collaborer et de s'impliquer de manières actives dans leurs tâches quotidiennes. Aussi, dans le cas de ce travail, les enseignants devraient-ils posséder des forces internes et externes qui les poussent à s'engager avec appropriation réelle (Mias, 2006) dans les activités du quotidien de sa structure d'attache tels que prôné par le manager, à travers la gouvernance axée sur les compétences.

Le management des compétences « *se définit comme une dimension particulière de la gestion des ressources humaines, qui cherche à concilier, par la mobilisation et le renforcement des capacités d'actions des salariés, le développement des compétitivités d'une entreprise* » (Weiss, 1999, p. 395). Occupant une place centrale dans les préoccupations des directions des ressources humaines, il est devenu aujourd'hui une réalité, pour l'entreprise et une nécessité pour répondre aux exigences des salariés, la formation, le développement des compétences et leur évaluation.

Pour les défenseurs de la motivation au travail, le contexte économique ne semble plus suffire à motiver les salariés, sinon juste un élément temporaire de motivation. « *Toutes les stratégies de motivation échouent si elles ne permettent pas à l'individu de donner du sens à son travail et de valoriser son « estime de soi »* » Diez et Carton (2013, p.105). En ce sens que l'on peut s'accorder avec cette définition faite du concept de motivation par Vallerand et Thill (1993) pour qui le concept motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement.

Dans cette logique, le rôle des managers de l'éducation tel que clamé par Hallinger et Murphy (1985) s'articule autour de trois points : (1) garantir la mission de l'école en ajustant les objectifs par rapport aux enjeux de la communauté scolaire et aux décisions politiques; (2) gérer le programme de formation, qui comprend la supervision et l'évaluation des enseignants, la coordination du curriculum scolaire et l'accompagnement du progrès des élèves; et (3) créer un climat favorable, grâce à la promotion du développement professionnel et à l'interaction avec le personnel. Il semble que tous ces objectifs sont importants pour assurer une éducation de qualité (ODD4). Cependant, l'enseignant qui reste un maillon incontournable de la chaîne pédagogique semble être primordial.

Autrement dit, la satisfaction au travail à travers le climat organisationnel favorise l'efficacité des enseignants et des élèves et, par conséquent, de l'établissement scolaire (Urick et Bowers, 2013). Ce qui suppose que la persévérance, le dévouement dans la profession enseignante peuvent dépendre de sa satisfaction à l'égard de la façon dont il est traité dans son milieu du travail. Il y a lieu de penser que l'engagement professionnel des enseignants que leur degré de satisfaction au travail sont des facteurs fondamentaux pour l'intégration, l'adaptation et la construction de l'identité professionnelle des enseignants dans le développement d'une identité professionnel.

La gestion de la motivation est considérée comme l'un des éléments clés du succès des entreprises, car elle peut agir directement sur les comportements des employés qui s'engagent dans le fonctionnement des activités quotidiennes, de production ou de service, et assure en conséquence la performance collective de l'organisation. Cependant, ces indicateurs ne sont pas toujours visibles à l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo où les enseignants ne semblent pas impliqués dans les activités de l'école ou encore n'éprouve aucune satisfaction par rapport à l'exercice de leur métier. De ce fait, les répercussions se font ressentir au niveau

des enseignants qui sur le plan pédagogique sont délaissés à eux-mêmes. Ces derniers ne bénéficient pas de leur accompagnement, de leur encadrement, encore moins des réunions pouvant les aider à questionner en permanence leurs pratiques professionnelles.

L'engagement professionnel est un lien psychologique entre l'individu et sa profession (Lee & al, 2000) établi à partir des réactions affectives positives. Les enseignants qui sont engagés dans leur profession s'y identifient fortement et présentent un vécu professionnel qui contient davantage de moments plaisants que ceux qui ne s'identifient pas à leur profession. La littérature indique que l'engagement professionnel est un construit multidimensionnel, avec au moins trois dimensions (Blau & Holladay, 2006 ; Lee & al, 2000; Meyer et Allen, 1991; Meyer & al, 1993). La dimension affective est un attachement émotionnel vis à vis de la profession ; la dimension normative est le sentiment d'obligation à continuer dans la profession; et la dimension continuatrice ou calculatrice est liée au sentiment d'être attaché à la profession pour s'y être déjà beaucoup investi. Des études ont déjà montré que ces trois dimensions liées à l'engagement professionnel sont d'importantes composantes du phénomène de l'engagement. Toutefois, il semble que la composante affective joue un rôle majeur (Chong et Low, 2009) dans la profession enseignante.

Chouinard, Roy, Carpentier & Bowen (2022) distinguent trois formes d'engagement : l'engagement comportemental, l'engagement cognitif et l'engagement affectif (Fredricks & al, 2004). L'engagement comportemental fait référence à la participation aux activités de formation ainsi qu'aux activités sociales et extracurriculaires associées. Il comprend aussi l'assiduité, la ponctualité, le respect des consignes et la civilité (Finn & Zimmer, 2012); l'engagement cognitif comprend pour sa part deux formes particulières : l'investissement psychologique et l'autorégulation. L'investissement psychologique réfère à la concentration et à l'attention lors de la réalisation d'une tâche (Ramdass & Zimmerman, 2011). Quant à l'autorégulation, elle fait référence aux mécanismes d'autocontrôle. Elle englobe des processus cognitifs comme la planification des tâches, la gestion de leur réalisation ainsi que la révision et la vérification du travail accompli (Schunk et Greene, 2018) et l'engagement affectif fait référence aux réactions émotives, ce qui inclut l'ennui, la joie, la tristesse et l'anxiété (Fredricks & al., 2004) ainsi que les sentiments à l'endroit du lieu de formation, des enseignants et des autres étudiants (Stipek, 2002).

L'engagement concerne la relation qu'un individu entretient avec une décision et les actes générés par cette décision une fois prise. L'engagement crée un lien entre l'individu et

son comportement futur. Ainsi, à partir des deux formes d'engagement (« s'engager à et « être engagé »), Mias (1998) conclut sur deux modalités d'engagement : « engagement désinvesti » et « engagement par appropriation réelle ». Lesquelles modalités constituent des invariants qui permettent alors d'approcher les diverses « facettes » dans la manière d'être et d'agir des managers de l'éducation mandatés pour l'opérationnalisation et la mise en œuvre de l'action pédagogique.

Selon Da Costa (2014), l'engagement professionnel est une identification psychologique établie par l'individu envers la profession, un construit basé sur un rapport affectif de l'individu envers sa profession, une intention de persister dans le parcours professionnel choisi qui influence son comportement. Ce qui suppose que ceux qui s'identifient à leur profession ont tendance à avoir un vécu professionnel plus rempli d'expériences positives que ceux qui disent ne pas s'identifier à leur profession. Cet attachement peut résulter en une décision de continuer dans le métier ou de le quitter. D'après l'auteur, elle se présente sous deux formes : l'engagement organisationnel qui renvoie l'attachement de l'individu à son organisation de travail, et l'engagement professionnel, qui traite de l'identification et de l'adhésion de l'individu à sa profession. L'on comprend qu'il y a dans la notion d'attitude de prise de décision volontaire. Cependant, Breton (2017) mentionne que si l'engagement est volontaire, une fois contracté, il constitue une obligation et une contrainte.

L'engagement professionnel s'associe à une attitude positive à l'égard du travail, innée ou développée par l'individu, qui influence directement son comportement. Ces individus hautement motivés valorisent le travail en général de même que leur identité professionnelle. (Duschesce & Savoie Jac, 2005). Cet engagement des enseignants se traduit par un sain investissement, par la participation et par l'implication entière de l'individu, de même que par l'utilisation optimale des ressources personnelles de celui-ci dans ses activités professionnelles. Cet engagement renvoie à une forte identification de la personne aux buts et aux valeurs de l'école, à la profession, aux activités de même qu'aux tâches qui y sont associées.

De ce fait, on se demande ce qu'il faut pour faciliter l'engagement professionnel des enseignants dans leurs fonctions régaliennes ? N'y a-t-il pas lieu de mettre en place une synergie entre les différents acteurs de la communauté éducative pour assurer une éducation de qualité ? La participation de tous au processus enseignement/ apprentissage n'est-elle pas capitale pour une meilleure connaissance de l'enfant et par conséquent un accompagnement de qualité dans les diverses décisions qu'il a à prendre ? La motivation au travail n'est-elle pas de

nature à influencer de manière significative sur le travail des professionnels de l'éducation ? Quels sont les stratégies que les managers de l'éducation mettent en place pour construire de véritables partenariats à l'interne et à l'externe des établissements scolaires ? Leur implication professionnelle ne dépendrait-elle pas du management mis en place ? C'est au travers de ces questionnements que l'on va aborder la recherche.

0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

L'inadéquation entre la formation reçue par les praticiens de classe des écoles primaires publiques inclusives et la politique du mouvement inclusif qui leur est imposé, pour cela, il est question que, la communauté éducative tienne compte des besoins réels des praticiens sur le terrain. L'importance croissante de l'analyse des pratiques de l'inclusion scolaire et leur survalorisation incite à accorder une attention sur les motivations au travail des praticiens de classe. Dans ce nouveau contexte, le projet de saisir l'individuel et le collectif, l'intentionnalité des praticiens et logiques éducatives, contraintes des interactions et transformations organiques des interactions avec son environnement immédiat (l'enfant) ou lointain (les conventions), représente un pari à risquer. Pour autant, l'inclusion éducative n'est pas statistique et déterminée a priori ; c'est un mouvement qui se développe dans le temps avec des avancées, des résistances, des détours, un chemin qui se construit au fur et à mesure (Gordon, 2013, 2014). Une telle position implique un changement de perspective sur les conditions de l'action éducative et en modifie profondément la définition de l'engagement professionnel et les méthodes habituelles. Elle engage un travail spécifique d'analyse et formalisation qui est appelé à prendre en compte l'implication des professionnelles de l'éducation.

Pour Mias (1998), l'engagement est considéré comme une forme de pression faite sur l'acteur professionnel pour qu'il exécute une tâche professionnelle, bref qu'il se soumette à telle ou telle injonction que la conduite d'engagement à la voix passive « être engagé à ». D'autre part l'engagement est un acte qui correspond à « s'engager » c'est agir dans un contexte collectif. Il s'agit pour un acteur de terrain d'être passionné dans le processus éducatif. Il doit agir dans l'intérêt collectif et devenir de ce fait un ambassadeur du système éducatif camerounais. Les deux formes d'engagement « s'engager à » et « être engagé » (Mias, 1998 ; 2006) se retrouvent dans les relations sociales et coexistent parfois chez le même individu au cours de son existence. Avec la notion de l'école inclusive, l'on est loin de la sémantique, d'un simple changement de moteur. C'est un nouveau cadre de pensée et de travail qui interne la forme culturelle ou l'on tend à reconnaître les différentes formes de fragilités. Il faut positionner

tout espace d'éducation gouverné par les normes, le niveau, le classement : on parle et pense d'une école pour tous.

0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

D'après Fortin & Gagnon (2016), la question de recherche constitue l'étape cruciale où se précisent les décisions relatives à l'orientation et aux méthodes de recherche. Dans ce sens, la problématique développée plus haut nous permet de formuler une question de recherche principale.

0.3.1. Question principale

Au regard de l'analyse qui précède, la question principale de cette recherche est la suivante : comment la motivation au travail rend-elle compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives ? Cette question induit des questions spécifiques de recherche.

0.3.2. Questions spécifiques

La question principale a été opérationnalisée en quatre questions spécifiques. Elles s'énumèrent comme suit :

QR1. Comment la nature et l'intérêt du travail rendent-ils compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives ?

QR2. Comment la responsabilité assumée au travail rend-elle compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives ?

QR3. Comment la reconnaissance au travail rend-elle compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives ?

QR4. Comment l'accomplissement au travail rend-il compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives ?

0.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

0.4.1. Objectif général

L'objectif général de cette étude est d'examiner comment la motivation au travail rend compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives. Cet objectif peut se décliner en quatre objectifs spécifiques.

0.4.2. Objectifs secondaires

L'opérationnalisation de l'objectif principal de cette étude a permis d'avoir les quatre objectifs spécifiques suivants :

OBS.1. Identifier comment la nature et l'intérêt du travail rendent compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives.

OBS.2. Repérer comment la responsabilité assumée au travail rend compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives.

OBS.3. Saisir comment la reconnaissance au travail rend compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives.

OB.4. Appréhender comment l'accomplissement au travail rend compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives.

0.5. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE

0.5.1 Originalité de l'étude

Cette étude s'intéresse au problème d'engagement professionnel des praticiens de classe de l'Éducation de Base dans le management scolaire au regard de leur motivation au travail. Lequel ne peut prendre tout son sens que ceux-ci sont motivés à accomplir la tâche qui leur est confiée. Ce qui suppose que le manager scolaire doit travailler en partenariat avec tous les acteurs de terrain. Il doit pouvoir prendre appui sur un ensemble de paramètres et d'éléments. Il s'agit pour lui de solliciter et tenir compte des avis des membres de la communauté éducative

en particulier les enseignants dans la formulation de ses propositions (Foudriat, 2016). Les enseignants doivent être interpellés dans toutes les activités organisées par l'institution, dans le but d'élargir le champ d'action, mais aussi de favoriser le développement des compétences professionnelles.

L'atteinte des Objectifs de Développement Durable avant le délai 2035, nécessite dans une large mesure le renforcement du capital humain. D'où il devient important de disposer d'un capital humain capable de soutenir la croissance économique reposant sur le renforcement de la gouvernance scolaire des dirigeants d'établissement. En effet l'implication des enseignants dans le management scolaire est une meilleure gestion partenariale efficace et de qualité avec tous les acteurs de terrain. Dans un tel contexte, les leaders sont capables de reconnaître les limites et les forces des enseignants. Ainsi, ils savent ce que les enseignants doivent améliorer et ils s'engagent dans le processus de développement de leurs compétences.

Du côté des enseignants, les études sur le phénomène de l'identité professionnelle indiquent un lien significatif entre l'engagement professionnel et la réussite des élèves (Kushman, 1992; Rosenholtz, 1989), de même qu'entre l'engagement professionnel et l'efficacité organisationnelle (Barnabé, 1993). Dans ce sens, les enseignants engagés dans leur profession sont plus performants au niveau organisationnel que ceux qui se sentent moins attachés, selon les résultats de la recherche de Somech & Bogler (2002). La littérature sur la relation entre le contexte du travail et la satisfaction au travail est abondante (Boucher, 2004; Carpentier, 2003; Dumas, 1998; Gingras, 2006; Henry, 2004; Maroy, 2006; Mukamurera, 1998). Selon Jones & Youngs, (2012), plus les enseignants sont passionnés et entretiennent un lien positif avec leurs élèves, plus ils se sentent engagés dans leur métier.

À cet effet, la CONFEMEN (2007) prône le nouveau partage des rôles et des responsabilités, le pilotage permet de transformer l'organisation pédagogique de l'établissement scolaire en explorant de nouvelles possibilités. L'enjeu est pour les équipes pédagogiques de se réinventer en permanence et de mobiliser collectivement pour améliorer la réussite des élèves. Le rôle du chef d'établissement est essentiel pour créer un climat de confiance mais aussi une coopération orientée vers une dynamique de changement. Chaque enseignant est reconnu dans son expertise et sa contribution au projet d'établissement en même temps qu'il bénéficie du transfert de connaissances et d'expériences de ses collègues. Ces relations horizontales construisent au quotidien le développement.

Les modifications des relations sociales et du pouvoir au sein de l'établissement ne s'opèrent pas simplement grâce à l'intervention charismatique ou autoritaire d'un chef d'établissement, mais se construisent progressivement dans le cadre d'un processus collectif de remise en question et d'élaboration de nouveaux modes de penser et de faire, y compris la délégation ou le partage du pouvoir, d'après UNESCO (2006). Les directeurs d'établissement devraient être capables de donner des orientations, de fixer des objectifs et de coordonner les actions en vue de meilleurs résultats au niveau de l'instruction. « Leadership d'équipe » et « leadership démocratique » montre bien que le leadership implique plusieurs individus agissant ensemble avec différents outils et capacités. Cela souligne le besoin pour le chef d'établissement de déléguer certaines tâches. Le terme « leadership » implique chez les chefs d'établissement, d'être des médiateurs actifs entre :

- deux espaces : l'espace national (autorités nationales) et l'espace local (la communauté scolaire et les autorités locales) ;
- deux temps : le temps de la culture et des traditions de l'école et le temps des innovations et des changements dans l'éducation. (Endrizzi & Mibert, 2012).

L'harmonie entre la perception des enseignants et par conséquent les actions des menées par l'administration peut constituer un important facteur du rendement des professionnels de terrain à l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo dans leur métier et de l'efficacité des institutions d'enseignement. L'étude examine les variables qui peuvent être liées à leur engagement professionnel et de celui des gestionnaires. Elle vise en effet à analyser les éléments qui peuvent être liés à leur satisfaction due au style managérial mis en place.

Selon Duchesne & Savoie-Zajc, (2005), l'engagement au travail est relié à des facteurs psychologiques, sociaux et existentiels répondant aux besoins de la personne de s'identifier à l'organisation ou à sa profession, d'être en relation avec celles-ci ou de vivre une expérience d'accomplissement de soi lui permettant de trouver un sens à sa vie. Cette forme d'engagement se présente comme le résultat de la force motivationnelle interne de la personne. En outre, l'engagement professionnel dépasse la simple implication au travail par l'intensité de l'investissement personnel qu'il suggère ainsi que par la signification qu'il donne à la vie de l'individu.

L'engagement professionnel des enseignants se traduit par un sain investissement, par la participation et par l'implication entière de l'individu, de même que par l'utilisation optimale des ressources personnelles de celui-ci dans ses activités professionnelles. Cet engagement

renvoie à une forte identification de la personne aux buts et aux valeurs de l'école, à la profession, aux activités de même qu'aux tâches qui y sont associées. Par ailleurs, la relation que l'enseignant entretient avec sa profession ou avec l'organisation scolaire qui l'emploie détermine son engagement; il s'agit d'un processus par lequel le système personnel de l'individu s'articule à son système social. L'engagement professionnel s'associe à une attitude positive à l'égard du travail, innée ou développée par l'individu, qui influence directement son comportement. Ces individus hautement motivés valorisent le travail en général de même que leur identité professionnelle. Ces besoins de croissance et de transcendance furent identifiés par Maslow (1972) comme les besoins supérieurs de la hiérarchie, alors que les besoins de sécurité en constituent la base et doivent être comblés, chez l'individu, pour que celui-ci puisse avoir accès à la catégorie supérieure. Morin ajoute que

0.5.2 Pertinence de l'étude

Les études sur la gestion managériale au regard des interactions entre le personnel enseignant et administratif semblent faibles (Da Costa, 2014). Les enseignants représentent la principale ressource d'un système éducatif et nécessitent une gestion particulière. La gestion des enseignants est une composante de la gestion des ressources humaines, définie comme la recherche de la meilleure adéquation possible entre les ressources humaines et les besoins d'une organisation, sur le plan quantitatif et qualitatif. Les fonctions de la gestion des enseignants comprennent le recrutement, la formation et la motivation du personnel, son déploiement et l'établissement de normes de dotation, les négociations salariales et l'organisation de la paie, suivi et l'évaluation des performances, la planification des besoins futurs, le développement de systèmes de communication ou encore la mise à disposition d'opportunités pour le développement individuel et professionnel (UNESCO, 2009 ; Halliday, 1995 : 15-16).

La gestion des enseignants joue également un rôle clé pour atteindre les objectifs qualitatifs de l'agenda Éducation 2030, comme l'a souligné la déclaration d'Incheon, les enseignants influencent fortement la qualité de l'éducation et leurs performances dépendent notamment de la gestion du personnel. Par exemple, une mauvaise gestion des enseignants peut mener à une surcharge de certaines classes qui, associée à de bas salaires, a un impact très négatif sur la motivation des enseignants. Cela peut conduire à une augmentation de l'absentéisme et des départs volontaires, affectant directement la qualité des enseignements et par ricochet la qualité de l'éducation.

L'efficacité des enseignants est intimement liée à leur motivation, et cette dernière est influencée par la façon dont ils sont gérés. Une gestion inadéquate peut conduire les praticiens de classe et les gestionnaires d'enseignants à adopter des comportements qui influent sur leur distribution et sur leur utilisation, ayant des effets négatifs sur l'efficacité et la qualité des systèmes d'éducation. La gestion des enseignants est influencée par son cadre organisationnel, c'est-à-dire les structures, les règles et les procédures, les outils, le personnel de gestion, la communication et le dialogue social. La difficulté de l'exercice professionnel des professionnels de terrain se réfère quant à leur importante charge de travail, la complexification de leur tâche, l'augmentation des compétences multidisciplinaires nécessaires, et les répercussions sur leur état de santé et sur celui de leur organisation (Bélangier, 2016 ; Garon, Théorêt, Hrimech et Carpentier, 2006 ; OCDE, 2008).

Cependant, il est question dans cette recherche de construire le sens, dans le but de créer un management constructif et participatif. La Construction du sens implique une certaine rationalité, une recherche de logique dans le travail, ce qui consiste en l'organisation ou au classement de « matériaux », soit de stimulus, d'actions ou d'objets, dans des structures de pensée (Weick, Sutcliffe, et Obstfeld, 2005, p. 410). Il s'agit pour le manager de faire des liens de causalités entre ses actions ses logiques d'action et ses croyances tout en intégrant celles des professionnels de terrain. Ce qui pourrait constituer à assurer une continuité entre passé, présent et futur, à mettre de l'ordre, à atteindre une certaine cohérence dans ses prises de décision et d'initiatives (Vidaillet, 2003, p. 41).

Les préoccupations de bien-être et de qualité de vie qui ont été à l'origine de l'essor du management bienveillant se retrouvent dans les établissements scolaires (Réto, 2018b). La direction occupe une fonction stratégique puisqu'elle est considérée comme jouant un rôle clé dans l'amélioration des systèmes éducatifs. Selon l'OCDE (2008), le monde de l'éducation se questionne sur la réalité des compétences nécessaires au personnel d'encadrement des établissements d'enseignement pour assurer un exercice efficace de leurs fonctions et répondre aux nouveaux défis du XXI^e siècle. Elle préconise d'offrir un soutien à celles et ceux qui exercent la fonction de direction. Le rapport de 2008 reconnaît notamment la place que doivent occuper les directions dans l'amélioration des résultats en influant « sur les motivations, les capacités et les conditions de travail du personnel enseignant, qui elles-mêmes influent sur les pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves » (p. 37).

Par conséquent, l'OCDE (2008) craint que la mission de la direction « conçue pour l'ère industrielle n'ait pas connu une évolution suffisante permettant de résoudre les problèmes

complexes qui se posent aux écoles du 21^e siècle » (p. 16). Au-delà des prescriptions de l'OCDE dont la perspective est surtout économique apparaît le souci d'une perspective éducative plus humaniste (Vienneau, 2005). En même temps, la fonction de direction a connu des changements importants ces dernières décennies dans de nombreux pays. Endrizzi et Thibert (2012) indiquent que « de quelques responsabilités supplémentaires assumées par un enseignant, elle est devenue [...] une fonction à part entière » (p. 9). Dutercq, Gather Thurler et Pelletier (2015) soulignent d'ailleurs les évolutions en matière de régulation et d'encadrement, et des pratiques de pilotage qui s'inscrivent dans une tradition très bureaucratique. Pourtant, l'élargissement des rôles et des responsabilités nécessite des compétences spécifiques, notamment interpersonnelles (OCDE, 2012).

0.6. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

La phase de la délimitation de l'étude consiste à montrer comment l'on compte évoluer et mener ses recherches sur le terrain. Elle est basée sur deux (02) points essentiels en l'occurrence : Délimitation conceptuelles et Délimitation empiriques.

0.6.1. Délimitation conceptuelle

0.6.1.1. L'inclusion scolaire

La loi du 11 février 2005 en France, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, en stipulant que « tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou l'établissement, le plus proche de son domicile qui constitue son établissement de référence » (article 19), opère un changement radical. Il s'agit dès lors, pour l'école, de prendre en compte la diversité des élèves et les besoins éducatifs particuliers² de certains. Le défi actuel réside dans sa capacité, non seulement à accueillir ces élèves, mais aussi à proposer des réponses appropriées pour rendre accessibles les savoirs à chacun.

Selon Toullec-Théry et Pineau (2015), Deux voies existent aujourd'hui pour scolariser des adolescents handicapés, l'une vise l'inclusion individuelle au sein de classes ordinaires et l'autre, l'inclusion collective, en Unité localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Ce dispositif, créé en 2010³, dans une optique compensatoire au handicap, est implanté en collège ou en lycée. Il prévoit un parcours de l'élève dans les deux espaces de scolarisation que sont l'ULIS et la classe ordinaire. Les professeurs de collège ou de lycée sont donc amenés à enseigner à ces élèves handicapés, ce qui appelle alors une modification de leurs mentalités, de leurs représentations, mais aussi certainement de leurs manières usuelles de faire la classe.

Ce qui conduit à la motivation tant des formateurs que des apprenants. Car la motivation considérée une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, peut avoir des déterminants internes ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. Il propose ainsi de distinguer la motivation qui reste un hypothétique phénomène interne, de ses déterminants qui peuvent également être internes et externes. Lieury et Fenouillet (1996), mettent en évidence le fait que la motivation ne se traduit pas uniquement par le déclenchement d'une action. L'orientation, l'intensité et la persistance de l'action occupent une place tout aussi importante. En effet, le seul déclenchement permet d'entrer en action, mais il ne saurait être suffisant pour accomplir cette action dans son entièreté. À ce sujet, Fenouillet (2016) parle d'« effets » de la motivation que sont le déclenchement, la direction, la persistance et l'intensité. Pour Fenouillet (2016), l'émergence de la motivation est suscitée par un élément venant éveiller l'intérêt de l'individu. Ainsi, aussitôt qu'il y a de la motivation, une modification du comportement s'opère. Il s'agit d'un changement causé par un déclencheur qui peut prendre naissance en dehors comme au sein même de l'individu.

0.6.1.2. Le concept de Motivation

Le concept de motivation vient du latin « motivus » qui signifie « mobile » et de « movere » qui veut dire « mouvoir ». L'idée de mouvement est donc prédominant étymologiquement. Selon Grawitz (1990, p.425), « le concept n'est pas seulement une aide pour percevoir, mais une façon de concevoir. Il organise la réalité en retenant les caractères distinctifs, significatifs des phénomènes ». Le concept est donc une notion fondamentale dans une recherche. Dans le souci de mieux appréhender les implications et les contours de la présente recherche, il convient de définir les concepts clés. Les mots n'ont pas toujours le même sens et pour Rousseau (1966) propose qu'autant de fois qu'on utilise un mot, que l'acception qu'on lui donne soit suffisamment déterminée par les idées qui s'y rapportent, et que chaque période où ce mot se trouve lui serve, pour ainsi dire de définition. Le sens et l'orientation d'un terme ou d'une expression sont généralement déterminés par le contexte dans lequel ce dernier est utilisé. Pour écarter toute ambiguïté et confusion, il convient de définir ici certains concepts essentiels : motivation au travail, satisfaction au travail ; Management scolaire ; Gestion de ressources humaines.

Selon Sillamy (1980), la motivation est définie comme étant l'ensemble des facteurs dynamiques qui déterminent le comportement d'un individu. Il s'agit de ce qui pousse à agir ou ce qui stimule Fenouillet (2011). Cependant, la compréhension de la motivation ne saurait se limiter totalement au comportement. Un comportement est motivé quand il est consciemment

voulu, quand il a un objectif et un sens. En ce sens, la motivation est un processus psychologique qui cause le déclenchement, l'orientation et le maintien d'un comportement. Le concept de motivation est indissociable de celui de but, représentation mentale d'un état désiré. Le but est une cible, un objectif à atteindre, qui guide l'action en lui donnant sa direction et son énergie. La motivation est l'état psychologique qui pousse à agir dans le sens du but désiré.

0.6.1.3. Motivation au travail

La motivation au travail peut se définir comme un processus qui active, oriente, dynamise et maintient le comportement des individus vers l'atteinte d'objectifs attendus. *L'ensemble des forces incitant l'individu à s'engager dans un comportement donné. Il s'agit d'un concept qui se rapporte tant aux facteurs internes (cognitifs) qu'externes (environnementaux) qui invitent un individu à adopter une conduite particulière* » Denjean (2006, p. 2). Autrement dit, la motivation est un processus qui met en relation l'individu et son environnement de travail. L'atteinte des objectifs peut donc dépendre de ces deux facteurs (cognitifs et environnementaux). C'est aussi l'ensemble des forces incitant l'individu à s'engager dans un comportement donné. Il s'agit donc d'un concept qui se rapporte tant aux facteurs internes (cognitifs) qu'externes (environnementaux) qui invitent un individu à adopter une conduite particulière.

Robbins et Judge, (2011, p. 196) estiment que la motivation est un processus par lequel un individu confère à son action une intensité, une direction et une persistance en vue d'atteindre un objectif donné. Dans la même veine, Roussel (2000, p. 5) la considère comme « *un processus qui active, oriente, dynamise et maintient le comportement de l'individu vers la réalisation d'objectifs attendus* ». Au regard de ces définitions et dans le cadre de cette étude, il en ressort que c'est un processus qui implique une forte volonté de faire des efforts par les animateurs pédagogiques, d'orienter et de soutenir durablement l'énergie vers la réalisation de l'accompagnement des enseignants en intégrant des situations professionnelles concrètes sources de compétences professionnelles.

De plus, être motivé c'est avoir un objectif fixé, fournir des efforts pour l'atteindre et d'y persévérer. L'on s'aperçoit ainsi que le travailleur doit être conscient dans le but d'atteindre des objectifs ou des buts escomptés. Fort de cela, Levy-Leboyer, 2006, p. 14) note que

La motivation n'est pas un processus stable. Mais elle résulte d'un processus complexe qui met en jeu, de manière indissociable, les caractéristiques liées au fonctionnement individuel affectif, cognitif et

social, les conditions propres à l'environnement du travail ainsi que les interactions individu-environnement.

Aussi, la motivation est définie comme une force intérieure, poussant l'individu à agir dans le sens des objectifs organisationnels, tel qu'il les perçoit. Il s'agit donc d'une optimisation de l'effort vers un but précis et non d'une simple dépense d'énergie. Le concept de motivation est constamment au cœur des préoccupations des dirigeants d'entreprises, ce qui fait de lui un objet de recherche toujours d'actualité. Roussel et al. (2009) soutiennent que ce concept est issu des travaux de Tolman (1932) et Lewin (1936) et va engendrer les concepts tels que l'implication au travail ou l'engagement organisationnel sous l'influence des chercheurs en théories des organisations et du management.

0.6.1.4. Engagement professionnel

Le concept d'engagement tire ses fondements de la psychologie sociale. Dans cette logique, Meyer et Allen (1991) estiment que l'engagement consisterait en un lien psychologique unissant l'employé à une cible d'intérêt. Dans la même compréhension, Meyer & Herscovitch (2001) avancent que l'engagement est une force qui lie un individu à un cours d'action, pertinent à une ou à plusieurs cibles d'intérêt (l'organisation qui l'emploie, son superviseur, son groupe de pairs, etc.). Bien plus selon Klein, Brinsfield et Molloy (2006) tout comme Vandenberghe (2009), l'engagement serait un lien perçu entre l'individu et une cible d'intérêt. Il s'agit d'un lien équivalant à un attachement psychologique qui n'a pas besoin d'être intentionnel ou consciemment identifié.

Dans cette logique, l'engagement est défini en tant que lien perçu e, puisqu'il correspond à ce qui soutiennent d'autres chercheurs (Buchanan, 1974; O'Reilly et Chatman, 1986) et qu'il permet de s'attarder aux cibles d'intérêt à la base du lien d'attachement perçu par l'individu (l'employé). Ces cibles peuvent correspondre à une organisation, un groupe de travail ou un supérieur immédiat, entre autres. Aussi, le fondement de cette définition sur la nature perceptuelle du lien d'attachement met en exergue la possibilité pour un individu de justifier son lien d'attachement envers son organisation à l'aide d'une variété d'explications.

La motivation au travail peut se définir comme un processus qui active, oriente, dynamise et maintient le comportement des individus vers l'atteinte d'objectifs attendus. Denjean (2006, p. 2) considère la motivation comme « L'ensemble des forces incitant l'individu à s'engager dans un comportement donné. Il s'agit d'un concept qui se rapporte tant aux facteurs internes (cognitifs) qu'externes (environnementaux) qui invitent un individu à adopter une conduite particulière ». Autrement dit, la motivation est un processus qui met en relation

l'individu et son environnement de travail. L'atteinte des objectifs peut donc dépendre de ces deux facteurs (cognitifs et environnementaux). C'est aussi l'ensemble des forces incitant l'individu à s'engager dans un comportement donné. Il s'agit donc d'un concept qui se rapporte tant aux facteurs internes (cognitifs) qu'externes (environnementaux) qui invitent un individu à adopter une conduite particulière.

Robbins et Judge, (2011, p. 196) estiment que la motivation est un processus par lequel un individu confère à son action une intensité, une direction et une persistance en vue d'atteindre un objectif donné. Dans la même veine, Roussel (2000, p. 5) la considère comme « un processus qui active, oriente, dynamise et maintient le comportement de l'individu vers la réalisation d'objectifs attendus ». Au regard de ces définitions et dans le cadre de cette étude, il en ressort que c'est un processus qui implique une forte volonté de faire des efforts par les animateurs pédagogiques, d'orienter et de soutenir durablement l'énergie vers la réalisation de l'accompagnement des enseignants en intégrant des situations professionnelles concrètes sources de compétences professionnelles.

0.6.1.5. Praticiens de classe

L'acte didactique (Sensevy & Mercier, 2007, Sensevy, 2011) appréhende toute pratique d'éducation comme la transmission d'un savoir, c'est-à-dire d'un système de capacités (Sensevy, 2011). Comment opérer alors avec des élèves atteints de troubles des fonctions cognitives pour qu'ils puissent accéder à ces systèmes de capacités ? Ils ont en effet développé un rapport peu adéquat avec les objets enseignés à l'école et possèdent un faible « capital d'adéquation » (Sensevy, 1998, Marlot, 2012). D'après Attali et Bressoux (2002) la pratique de classe se réfère à l'ensemble des activités par lesquelles le maître guide et fait travailler ses élèves en rendant accessibles les savoirs sur lesquels est fondée la discipline qu'il enseigne.

Quelles pratiques pédagogiques pour un enseignement plus efficace... le professionnel de l'éducation qui planifie ses actions pédagogiques peut articuler selon le contexte et l'objet d'apprentissage les modèles d'apprentissages suivants : Visualisation et mise en pratique, Gestion de classe et délégation des tâches, L'apprentissage coopératif, L'apprentissage basé sur l'enquête, La pédagogie différenciée, La pédagogie de projet, L'Apprentissage par problème (APP). La mise en place de ces modèles suppose de la part de l'enseignant des compétences pour enseigner plus qu'une simple expertise dans un domaine bien précis. Il s'agit en effet d'accorder une attention particulière à la pluralité des apprentissages et aux divers modes de transmission des connaissances dans des classes de plus en plus hétérogènes.

Visualisation et mise en pratique : À en croire Attali et Bressoux (2002), la transmission de la matière de manière plus concrète, avec des expériences d'apprentissage visuelles et pratiques semble faciliter l'assimilation chez les élèves qui par conséquent établissent entre les acquis. Par exemple, vous pouvez utiliser un tableau blanc interactif pour afficher des photos, des clips audio et des vidéos ; également, vous pouvez organiser des expériences en classe et des excursions locales pour inviter les élèves à voir les choses d'un point de vue plus concret. Aussi, il y a lieu de noter que les affiches aux murs de la salle de classe, des rubriques, des schémas, des tableaux d'ancrage, en engageant les élèves à s'y référer au besoin sont capitales pour l'apprendre. Car, les affiches ont l'avantage de fournir une stimulation visuelle, contribuant ainsi au ton général de l'environnement, optimiste et collaboratif.

Gestion de classe et délégation des tâches : La gestion d'une salle de classe nécessite d'accorder de l'attention à de nombreuses choses différentes : distribuer des papiers, consigner des travaux, organiser et ranger la salle, rechercher des fournitures, remplir les feuilles de présence, etc. Ce n'est qu'une petite fraction des tâches que les enseignants doivent effectuer pour bien gérer leur classe Cadière et Chaliès (2018). Autrement dit, il s'agit de déléguer ce que vous pouvez. L'attribution de tâches spécifiques favorise le sens des responsabilités et aide les élèves à acquérir des compétences en communication et en leadership. De plus, cela peut être une façon très amusante et utile d'inciter les élèves à jouer un rôle actif dans le fonctionnement de leur classe. De ce fait dans les pratiques de classe, il est question de mettre en exergue des apprentissages privilégiés en fonction de l'objectif poursuivi. Ce qui revient à dire que si l'enseignant est engagé dans le processus pédagogique il peut faire varier plusieurs :

- L'apprentissage coopératif,

En éducation, de nombreuses formes de coopération dans le but d'améliorer les actions pédagogiques : dans la relation pédagogique entre enseignants et élèves, lors d'interactions entre enseignants et familles, entre membres de l'équipe pédagogique, entre enseignants et partenaires de l'école, mais aussi entre élèves Connac et Irigoyen (2023). C'est cette dernière dimension relationnelle de la coopération que nous allons étudier, sous l'angle du bien-être des élèves et de leur réussite scolaire. C'est en encourageant les élèves à travailler de manière coopérative, en petits groupes ou en classe entière, qu'ils vont progressivement développer leur confiance en eux et améliorer leurs capacités de communication et de réflexion, en apprenant à exprimer verbalement leurs idées. C'est un effort coordonné pour trouver des réponses, rechercher ou créer un projet auquel chaque membre du groupe contribue de manière égale. Chacun se voit attribuer un rôle en fonction de ses compétences ; le fait de collaborer avec ses pairs permet de se responsabiliser les uns les autres. Résoudre en groupe des problèmes

mathématiques, mener des expériences scientifiques à plusieurs ou jouer de courtes scènes de théâtre sont des exemples d'apprentissage coopératif. Le rôle en tant qu'enseignant consiste, dans ces séquences-là, à animer les groupes et orienter leurs objectifs.

- l'apprentissage basé sur l'enquête,

Ce type d'apprentissage par l'enquête est une méthode novatrice et dynamique qui bâtit sur la curiosité innée des jeunes enfants pour le monde qui les entoure Thievenaz (2019). C'est une démarche qui place les questions et les idées des jeunes enfants et des élèves au centre de l'expérience éducative, plutôt que les seules idées et questions de l'enseignant. En effet, ces questions des jeunes enfants et des élèves alimentent le processus d'apprentissage. Les enseignants qui appliquent une démarche fondée sur l'apprentissage par l'enquête encouragent les apprenants à soulever des questions sur le monde qui les entoure et à les examiner sérieusement. Les enseignants facilitent davantage l'apprentissage en mettant à leur portée différents instruments, différentes ressources et différentes expériences à effectuer qui permettent aux apprenants d'évaluer une situation, de réfléchir et d'analyser de manière rigoureuse des réponses possibles à leurs propres questions relatives aux sujets étudiés par la classe.

L'apprentissage par l'enquête est alors un état d'esprit, un certain regard qui imprègne la vie scolaire et la dynamique dans les milieux d'apprentissage, donnant lieu à une culture d'apprentissage coopératif et à l'approfondissement des idées. Les enseignants encouragent sans cesse les jeunes enfants et les élèves à formuler leurs idées et à participer aux exercices de résolution de problèmes par application du sens critique dans toutes sortes de contextes, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans un cadre social. Autrement dit, l'apprentissage basé sur l'investigation est une méthode d'enseignement qui donne la priorité à la curiosité des élèves et à leurs capacités d'analyse. Les élèves travaillent pour trouver la réponse à une question ou à un problème ouvert, en utilisant un raisonnement déductif, fondé sur des indices, des preuves, pour s'acheminer vers une conclusion logique. En tant qu'enseignant, vous allez conduire les élèves vers une pensée plus critique et compréhensive, en les encourageant à penser par eux-mêmes et à devenir des apprenants plus autonomes. Ils vont en ce sens progressivement améliorer leurs compétences en résolution de problèmes et acquérir une compréhension plus approfondie des notions essentielles à leur programme.

- la pédagogie différenciée,

La différenciation pédagogique permet d'adapter l'enseignement en attribuant des tâches en fonction des besoins et des capacités des élèves. L'attribution des activités pédagogiques selon la complexité des connaissances à transmettre et des besoins des élèves permet de fournir

un accompagnement et des supports d'apprentissage plus appropriés pour chaque élève (ou petits groupes d'élèves). Par exemple, vous pouvez distribuer des feuilles de travail dont la complexité varie en fonction des groupes. Les élèves apprendront mieux, en évitant toute surcharge cognitive. Nous vous invitons à lire sur ces questions notre article sur les enjeux de la pédagogie différenciée.

- la pédagogie de projet,

Il s'agit ici de favoriser un apprentissage actif. La pédagogie de projet est une initiative intéressante. Elle vise à mobiliser les élèves autour de projets multidisciplinaires pour les encourager à développer des tâches complexes et à mieux identifier leurs compétences transversales. La pratique pédagogique de projet contribue à enrichir la culture générale des élèves, tout en renforçant positivement la persévérance scolaire. Elle donne du sens aux apprentissages, et encourage la réflexion interdisciplinaire en stimulant l'ambition d'acquérir de nouvelles connaissances. Le projet doit être suffisamment flexible pour que les élèves puissent l'adapter à leurs propres intérêts et capacités, et susciter ainsi une curiosité qui les pousse à mener des recherches. Pour que les élèves soient engagés dans ce travail, l'enseignant doit leur donner des consignes claires et les accompagner tout au long du processus. Par exemple, l'enseignant de français peut proposer des exposés en groupe sur des thèmes diversifiés. Dans ce cadre, il aide les élèves à organiser leurs idées, à soigner leur rédaction et, par le détour d'autres disciplines, à consolider les compétences orales et rédactionnelles.

L'apprentissage optimal se produit lorsque les élèves sont aux prises avec un problème pour lequel ils sont capables de trouver la solution avec l'aide de l'enseignant ou de leurs camarades. Il s'ensuit que les enseignants doivent être attentifs à ce que les élèves savent déjà et à ce qu'ils doivent apprendre pour mener à bien leurs projets. Pour évaluer la qualité du projet, l'enseignant doit au préalable construire une grille d'évaluation de critères plus particulièrement axés sur la méthodologie (qualité des objectifs formulés, du processus de planification, des critères de prise de décision en groupe, etc.).

- l'Apprentissage par problème (APP) :

L'apprentissage par problème ressemble à l'apprentissage par projet, mais avec une différence majeure : il suppose le fait de donner aux élèves le problème au début d'un cours, avant qu'ils aient appris certains des concepts pertinents. Les élèves reçoivent une question ouverte et trouvent leurs propres informations et ressources. Généralement, ils travaillent en petits groupes et découvrent ensemble de façon active les notions qui répondent au problème posé. L'APP aide à former des apprenants autonomes et est facile à personnaliser en fonction des besoins et des styles d'apprentissage des élèves.

- l'apprentissage par la discussion

Dans l'apprentissage basé sur la discussion, l'enseignant anime une discussion en classe, suite aux échanges entre les élèves sur un sujet spécifique. Cet apprentissage favorise la pensée critique, l'écoute et l'ouverture à de nouvelles idées. Les capacités de réflexion critique et créative mises en œuvre dans les discussions aident les élèves à renforcer leur curiosité et leur autonomie intellectuelle (et parfois aussi leur expression orale). La salle de classe est un environnement dynamique qui réunit des élèves d'horizons différents, aux capacités et personnalités variées. Enseigner efficacement nécessite donc de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques créatives et innovantes afin de répondre aux besoins individuels des élèves, sans perdre de vue l'objectif de transmettre les savoirs institués inscrits au programme de l'année.

0.6.2. Délimitation empirique

0.6.2.1. Délimitation thématique.

0.6.2.2. Délimitation spatiale

Située dans la Région du Centre, Département du Mfoundi, Arrondissement de Yaoundé IV, l'École Primaire Publique Pilote de Nkolndogo G I A (L'EPPIA) de Nkoldongo est située au quartier Nkolndongo, elle partage le site avec dix écoles primaires publiques et fonctionne à un régime plein temps et compte dix salles de classe rénovées appartient au complexe de plusieurs écoles construites sous l'égide du « Don Japonais ». Elle a été créée le 19 septembre 1990 en tant qu'école Primaire Publique, depuis 1995, elle a été transformée en école primaire publique pilote inclusive. Nous avons choisi de mener cette étude à l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application de Nkolndongo G I A, car en 1995 elle était parmi les 68 écoles Pilotes choisies pour l'implémentation de l'Éducation Inclusive dans les écoles primaires publiques au Cameroun. De plus, elle est proche de notre maison d'habitation, entrée Pharmacie de Nkolndongo, donc la recherche sera plus facile à mener.

0.6.2.3. Délimitation temporelle

Un thème actuel et porteur dont l'intitulé est le suivant : « motivation au travail et engagement professionnel des praticiens de classe : cas des praticiens de classe » la motivation au travail dont il est question ici est celle des instituteurs de l'éducation de base qui sur le plan de leur carrière ne sont pas bien traités. La satisfaction et l'engagement professionnel peuvent être des caractéristiques importantes qui les incitent à continuer à exercer leurs activités d'enseignement. Dans ce contexte, l'étude vise l'analyse des éléments liés à la construction de

l'identité professionnelle des enseignants lors de leur insertion dans le métier, à partir des perceptions des nouveaux enseignants et de celles des gestionnaires des écoles primaires et secondaires. L'harmonie entre la perception de ces deux groupes d'acteurs scolaires peut constituer un important facteur du rendement des professionnels dans leur métier et de l'efficacité des institutions d'enseignement. Ainsi, du côté des nouveaux enseignants, l'étude examine les variables qui peuvent être liées à leur engagement professionnel et de celui des gestionnaires, elle vise à analyser les éléments qui peuvent être liés à leur satisfaction sur le travail effectué par les nouveaux enseignants.

L'engagement professionnel comme un construit multidimensionnel, comportant trois composants : 1) l'engagement affectif, lié au concept attitudinal par lequel l'individu persiste dans la profession par amour du métier; 2) l'engagement normatif et 3) l'engagement calculatif liés au concept comportemental, et dans lesquels la décision de poursuivre dans la profession est justifiée par les coûts et les avantages associés à la permanence dans le métier. En ce qui concerne la profession enseignante, différents auteurs suggèrent que la poursuite de la carrière dans l'enseignement est plutôt liée à la perspective attitudinale de l'engagement au travail (Chong & Low, 2009; Demers, 2005). Autrement dit, entre les dimensions affective, normative et continuative, la première semble jouer le rôle le plus important pour définir ce phénomène chez les enseignants. Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous cherchons plus précisément à examiner les facteurs qui peuvent être liés à la composante affective, ou attitudinale, de l'engagement professionnel des nouveaux enseignants.

À en croire Barroso da Costa & Loye (2016), le sentiment de réalisation et la reconnaissance sociale de la profession sont des exemples de variables constitutives de la dimension intrinsèque de la satisfaction au travail. Par contre, la satisfaction extrinsèque est liée au contexte dans lequel les employés exercent leurs activités professionnelles. Les relations interpersonnelles, les conditions et l'environnement de travail sont des aspects typiques de cette dimension (Gagnon, 1998). Selon la théorie de Herzberg (Comeau, 1992), des conditions de travail inadéquates, des salaires qui ne correspondent pas aux responsabilités professionnelles et un statut de travail précaire sont des éléments susceptibles de faire naître un vécu professionnel négatif chez les individus.

Rasclé, Bergugnat, Florin et Guimard (2016) s'interrogent sur la manière de construire des communautés éducatives qui permettent de produire une certaine qualité de vie à l'école. Ils montrent qu'elle dépend de la qualité du climat scolaire et que la qualité de vie des enseignantes et enseignants est dépendante de leurs interactions avec les élèves et du

management des établissements scolaires. Les liens entre bienveillance et qualité de vie à l'école sont étroits : l'appui sur une analyse des occurrences de la bienveillance dans les différents textes institutionnels publiés par le ministère de l'Éducation nationale français de 2013 à 2015 montre qu'elle est devenue un attendu pour l'institution dans son ensemble, en lien avec ces préoccupations du climat scolaire et du bien-être à l'École.

Le management des établissements scolaires pose question et constitue un réel défi. C'est pour contribuer à cette réflexion que nous avons décidé de mettre en dialogue nos deux recherches. Leur confrontation vise à permettre d'identifier quelques spécificités liées au management des établissements scolaires par les directions. Ainsi, nous interrogerons la manière dont la prise en compte de l'IE dans les pratiques managériales peut constituer un apport pour le management bienveillant en milieu d'éducation, notions qu'il convient de mieux définir avant de les discuter. Ainsi, dans son étude, Poirel (2012) soutient que « *Le travail des directions d'école est devenu extrêmement exigeant sur le plan émotionnel* » (p. 32).

Mintzberg (2014) mentionne les pressions continues vécues par les directions, dont les cadences effrénées, les interruptions, le désordre à remettre en ordre et l'ambiguïté de l'action. Il cite aussi le dilemme de la délégation, le syndrome de la superficialité et le conflit de la confiance qui deviennent des paradoxes inéluctables du management. Pour lui, le management est une pratique et non une profession parce que ce que font les managers ou ce qu'ils ne font pas diffèrent d'un contexte à l'autre. Ainsi, le management est avant tout considéré selon ce que les managers font en se situant, c'est-à-dire la manière dont ils gèrent la situation en tenant compte du contexte de réalisation, dans leurs pratiques quotidiennes (Mintzberg, 2010).

Dans la revue de question consacrée à la qualité de vie du personnel enseignant en relation avec celle des élèves, La bienveillance constitue également un attendu relationnel structurant pour le personnel enseignant. Mais une recension des écrits démontre que la notion n'est pas stabilisée, ce qui a conduit Réto à vouloir comprendre comment se manifeste la bienveillance sur le terrain professionnel de l'enseignement à l'école, et plus particulièrement à déterminer les conditions nécessaires à l'actualisation de la bienveillance à l'échelle de l'établissement. Ferrière, Florin & Guimard (2016) montrent la place centrale des directions dans le cadre des interactions entre les personnels pour la qualité de vie dans les établissements scolaires.

Les auteurs recommandent d'ailleurs de s'intéresser aux caractéristiques des directions du fait du rôle important qu'ils aient à jouer dans l'animation des collectifs dont ils portent la responsabilité. Ils soulignent également l'importance de la composante émotionnelle dans la

relation éducative et invitent à la mise en œuvre de modalités de travail de gestion et de régulations émotionnelles dans les établissements scolaires. Dutercq & Mons (2015), quant à eux, soulignent la forte responsabilisation des directions, délicate à assumer d'autant que leur culture professionnelle s'appuie sur « un mélange de tradition pédagogique, de compétences administratives et d'aspirations managériales » (p. 22), d'où la pertinence de ce travail

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : ENGAGEMENT PROFESSIONNEL DES PRATICIENS DE CLASSE

De plus en plus dans le monde du travail, les transformations subies et la pénurie des talents invitent les organisations à réfléchir en profondeur sur les mécanismes qui permettront de susciter l'engagement chez les professionnels et de bénéficier des effets corollaires qui y sont associés. La motivation est identifiée comme étant un des leviers d'action potentiels, mais une étude sérieuse ne semble pas penchée sur le lien entre cette variable et les différentes bases et cibles de l'engagement professionnel à l'éducation de base au Cameroun. Il semble que l'estime de soi joue un rôle dans le lien unissant la motivation au travail et l'engagement des professionnels de l'éducation, mais son rôle demeure inexploré. La présente étude vise à mieux comprendre les liens unissant les sources de motivation et le déséquilibre effort/reconnaissance aux différentes bases et cibles de l'engagement professionnel.

1.1.COMPRÉHENSIONS DE L'ENGAGEMENT ET SES CONCEPTS CONNEXES

Pour davantage de clarté, il importe de distinguer l'engagement au travail de certains concepts connexes. Selon Minton (1992), l'engagement au travail diffère de la loyauté qui est un terme parfois utilisé comme synonyme d'engagement. Il est défini d'après Klein, Molloyet Cooper, (2009) comme un état principalement affectif sous-tendu par des valeurs spécifiques, et à l'occasion comme une sous-composante de l'engagement au travail. L'engagement au travail se distingue également de l'implication au travail (job involvement), un construit indiquant le degré d'identification psychologique avec une constituante donnée (par exemple, une personne impliquée dans son travail serait en accord avec l'affirmation suivante : « *Je vis, je mange et je respire mon travail* ») (Griffin, Hogan, Lambert, Tucker-Gail & Baker, 2010). Enfin, l'engagement au travail (commitment en anglais) se différencie du concept d'engagement ou d'investissement, qui se traduit par un état de bien-être positif relié au travail, possédant à la fois une dimension affective et une dimension motivationnelle, et étant caractérisé par la vigueur, par l'absorption et par le dévouement. Il y a lieu de réaliser que l'engagement serait plutôt le construit opposé à l'épuisement professionnel (Bledow, Schmitt, Frese & Kühnel, 2011; Kanste, 2011).

Dans le sens de Klein, Molloyet Cooper (2009), cette définition tient également compte de la grande diversité d'interprétations pouvant émerger chez tout un chacun, même si chaque individu a été exposé à une seule et même situation. C'est le cas par exemple d'un individu qui

pourrait percevoir un lien d'attachement entre lui-même et l'organisation qui l'emploie. Il pourrait s'expliquer ce lien d'attachement par son désir sincère de continuer à travailler pour cette organisation, tout autant que par un sentiment d'obligation morale de maintenir son lien d'emploi. Un collègue de travail de cet individu, qui occupe le même poste et qui est exposé aux mêmes types de stimuli, pourrait aussi percevoir un lien d'attachement envers l'organisation, mais ce lien pourrait dans son cas être essentiellement basé sur la crainte de perdre les privilèges acquis advenant son départ de l'organisation.

1.1.1. Engagement comme un construit multidimensionnel

Les auteurs (Becker, Billings, Eveleth et Gilbert, 1996; Bentein, Vandenberghe et Dulac, 2004; Reichers, 1985) ne semblent pas en être arrivés à un consensus ferme quant à la définition de l'engagement. Cependant, ils s'entendent pour dire que l'engagement est un construit multidimensionnel. De ce fait, le lien perçu par l'individu peut correspondre à des formes d'attachement différentes pouvant être dirigées vers diverses cibles d'intérêt. D'après les travaux de Meyer & Allen (Allen & Meyer, 1990; 1996; Meyer & Allen, 1991; Meyer, Allen & Smith, 1993), trois bases (ou états d'esprit) structurent la perception d'un lien à l'égard d'une cible d'intérêt: affective, normative et de continuité.

L'engagement affectif représente un attachement émotionnel, un état d'esprit caractérisé par un désir personnel de demeurer auprès de la cible d'intérêt. Cette forme d'engagement réfère à une identification avec la cible d'intérêt et à une implication auprès de celle-ci. Quant à l'engagement normatif, il correspond plutôt à un sentiment de loyauté et d'obligation morale. Ainsi, les individus éprouvant un fort engagement normatif demeurent auprès de la cible d'intérêt parce qu'ils se sentent moralement obligés de le faire. Par contre, l'engagement de continuité se base pour sa part sur la perception du coût potentiel d'une rupture du lien contractuel avec la cible d'intérêt. C'est ainsi que les individus éprouvant un fort engagement de continuité envers l'organisation y demeurent parce qu'ils doivent le faire, et ce, pour différentes raisons. En effet, il faut comprendre que les résultantes associées à chaque base d'engagement ne sont pas les mêmes.

Dans cette logique, Meyer et Herscovitch (2001) trouvent que le lien entre l'engagement et l'intention de quitter l'organisation semble plus étroit si l'individu éprouve un engagement affectif envers celle-ci, et paraît moins fort dans les cas d'engagement normatif ou d'engagement de continuité. D'ailleurs, les corrélations entre les retombées positives au travail et l'engagement affectif sont fréquemment plus fortes que celles constatées sur ce plan avec

l'engagement normatif. Pour ces auteurs (Allen & Meyer, 1996; Meyer & al. 2002), les corrélations entre les retombées positives au travail et l'engagement de continuité s'avèrent négatives. Par exemple, les individus dont l'engagement affectif est fort ont tendance à adopter des comportements qui surpassent les attentes spécifiées, alors que cela n'est pas nécessairement le cas pour les individus dont l'engagement est basé sur un sentiment d'obligation (Meyer et Herscovitch, 2001).

1.1.2. Gestion de ressources humaines comme vecteur de l'engagement professionnel des instituteurs

L'un des objectifs de cette étude est de comprendre les motivations des instituteurs en rapport avec le management scolaire. Cette rubrique doit s'articuler autour des points suivants : la gestion des ressources humaines, l'instituteur comme moteur de l'action éducative ; le management et le bien-être au travail. Selon l'UNESCO (2018), la gestion des enseignants est au cœur des stratégies nationales mises en œuvre pour atteindre les objectifs éducatifs fixés par la communauté internationale. En effet, les enseignants sont un vecteur essentiel pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Si le nombre d'enfants non scolarisés a été réduit de près de moitié depuis 2000, et si le taux de scolarisation en Afrique subsaharienne est passé de 52 % en 1990 à 78 % en 2021, une baisse de la qualité de l'éducation et des performances des élèves a également pu être observée (l'UNESCO, 2018).

L'ODD 4 souligne l'importance de ne pas se concentrer sur la quantité au détriment de la qualité, insiste sur la qualité de l'enseignement et accorde une importance nouvelle aux enseignants (point 4.c). Nul doute que les enseignants exercent l'influence la plus déterminante sur l'apprentissage. Dès lors, leur rôle paraît d'autant plus crucial du fait que la qualité de l'éducation explique davantage les différences de croissance du produit intérieur brut (PIB) entre les pays les plus pauvres, que des indicateurs tels que les écarts en termes de nombre moyen d'années de scolarité (Bernard, 2007). Dans ce contexte, la gestion des enseignants constitue un enjeu de taille pour les pays en développement, qui s'efforcent depuis les années 1990 de faire face à d'importants besoins additionnels en enseignants (UNESCO, 2018).

Il s'agit pour ces pays de fournir suffisamment d'enseignants ayant les qualifications et compétences nécessaires, et de trouver un équilibre entre les dépenses salariales, les coûts de formation et la qualité de l'enseignement dispensé. Cependant, il apparaît clairement qu'il faut un nombre plus élevé d'enseignants, il est tout aussi important qu'ils disposent des compétences nécessaires pour assurer un enseignement de qualité. Cependant, la gestion du personnel

enseignant ne semble pas garantir aux instituteurs de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo une motivation qui suscite leur engagement professionnel.

Pourtant, les enseignants représentent la principale ressource d'un système éducatif et nécessitent une gestion particulière. D'après Halliday (1995, 15-16), « la gestion des enseignants est une composante de la gestion des ressources humaines, définie comme la recherche de la meilleure adéquation possible entre les ressources humaines et les besoins d'une organisation, sur le plan quantitatif et qualitatif. Les fonctions de la gestion des enseignants comprennent le recrutement, la formation et la motivation du personnel, son déploiement et l'établissement de normes de dotation, les négociations salariales et l'organisation de la paie, suivi et l'évaluation des performances, la planification des besoins futurs, le développement de systèmes de communication ou encore la mise à disposition d'opportunités pour le développement individuel et professionnel (UNESCO, 2009 ; Tournier, 2011).

L'établissement scolaire n'est le cadre de vie et de travail quotidien de tous les acteurs de l'école. Le discours du nouveau management public prévaut alors sur celui de la pédagogie. Dans la perspective du Nouveau Management Public (NMP), Rich (2010) pose que « *quiconque remplit des fonctions de direction ne peut pas ne pas faire du management dès lors qu'il préside à une communauté d'action et d'intérêt* » (p.119). Il s'agit selon l'auteur de la teneur du discours tenu par ceux qui estiment qu'il existe un art de faire réussir les entreprises humaines. La question de la coordination et de la visibilité de l'action est alors au centre des préoccupations des managers d'établissement (Derouet, 2000).

Les managers d'établissements scolaires, représentants de l'État, ont un rôle dans l'encadrement public. Leur fonction est plurielle. Véritables « *managers de leurs équipes* », ils sont sensés appliquer les directives des recteurs, motiver les personnels, construire des stratégies, qu'elles soient élitistes ou, au contraire, tournées vers les collaborateurs en difficulté, ou encore innovantes et/ou d'approfondissement des savoir-faire. En outre, les chefs d'établissement doivent de plus en plus faire tenir l'ensemble des équipes aux relations parfois conflictuelles, personnifier la loi, réguler et représenter les enjeux du politique. Le chef d'établissement est ainsi vu comme un pilote, qui communique et contrôle, avec les acteurs de l'établissement. La négociation se fait avec les parties prenantes. La participation des acteurs, les expériences, bien que peu présentes, sont appréciées et associées aux solutions pour améliorer la qualité du service éducatif.

1.2. MODÈLES DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

L'engagement professionnel est un concept documenté et défini dans le domaine de la psychologie des organisations. Elle peut se fonder sur trois approches : l'engagement fondé sur une approche psychologique, celui établi selon une approche sociale et l'engagement basé sur une approche existentielle (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain ; 2005). L'approche psychologique se définit par l'identification psychologique de l'individu aux buts et aux croyances de l'organisation ; elle permet d'établir la relation entre la personne et l'organisation qui l'emploie et mène vers une croyance et une acceptation fortes des valeurs et des buts de celle-ci, un empressement à déployer des efforts au travail et un désir considérable de maintenir son appartenance (Mowday, Porter et Steers, 1982).

À l'issue de cette clarification conceptuelle, la théorie de l'engagement professionnel s'avère importante pour comprendre le problème de cette étude. D'après la littérature (Joule et Beauvois, 1987 ; Moscovici, 1989 ; Mias, 1998 ; Becker, 2006 ; De Ketele, 2013; etc.), l'enjeu de l'engagement professionnel s'achève et s'accomplit à travers la manière dont les Instituteurs de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo s'investissent et s'adonnent à leurs tâches professionnelles. Avant d'aborder, de manière spécifique, l'engagement professionnel, il est important de s'intéresser à son évolution, notamment dans les organisations

1.2.1. Perspective organisationnelle de l'engagement

D'après De Ketele (2013), le concept d'engagement a progressivement pris de l'ampleur dans divers champs. En effet, de plus en plus, un intérêt significatif se manifeste envers différents types d'engagement au travail. D'ailleurs comme le soulignent Meyer, Allen et Smith (1993), plusieurs études dont l'objet de recherche porte sur l'engagement envers le syndicat, l'emploi, la carrière et la profession ont récemment émergé dans la littérature, permettant des développements empiriques et théoriques importants. Cette attention grandissante à l'égard de certains concepts d'engagement au travail a donné lieu à un foisonnement de définitions et de conceptualisations auquel le concept d'engagement professionnel n'a pas échappé. Ainsi, l'utilisation de termes différents pour illustrer des construits analogues, ou l'usage de termes similaires pour représenter des construits distincts ont contribué à augmenter la complexité et la confusion autour de ce concept.

Dans la littérature, l'engagement à la profession a été conceptualisé, selon deux approches principales. La première se rattache au concept de « professionnalisme ». Ce concept fait référence à l'identification et à l'implication d'un individu envers sa profession et les valeurs

qu'elle prône (Morrow et Goetz, 1988). Cette approche, qui a été popularisée par les travaux de Gouldner (1957, 1958), stipule l'existence d'une tension entre les individus reconnus pour être engagés envers leur organisation (loicals) et ceux reconnus pour être engagés envers leur profession (cosmopolitans). Cette conception théorique a donné lieu à un certain nombre d'études qui ont cherché à démontrer l'incompatibilité entre ces deux formes d'attachement. Parmi celles-ci, la conceptualisation de Hall (1968) reste la plus connue. Selon lui, le « professionnalisme » peut être circonscrit en tenant compte de cinq caractéristiques attitudinales: l'autonomie professionnelle, le contrôle par les pairs, la loyauté envers la profession, l'orientation client et l'identification à un groupe ou une association de professionnels. Toutefois, ces études n'ont pas permis de développements empiriques importants pour justifier que l'on s'y intéresse davantage.

La seconde approche émerge de la notion de « carrière ». Cette approche définit la notion d'engagement à la profession comme « la motivation d'un individu à travailler dans une carrière qu'il a choisie » (Blau, 1988). L'une des contributions les plus importantes dans la compréhension de cette approche est apportée par les travaux de Greenhaus (1994). Mieux connue sous le vocable de « career salience », celle-ci suggère que l'engagement à la profession se mesure selon trois facteurs précis : l'attitude générale envers le travail, le degré de planification de carrière et l'importance du travail dans la vie. Cependant, cette conception a fait l'objet de nombreuses critiques dans la littérature, en raison du chevauchement de sa définition et de sa mesure avec d'autres formes d'engagement, tels l'implication en emploi et l'engagement au travail (Wiener et Vardi, 1980; Morrow, 1983; Blau, 1985).

La perspective organisationnelle de l'engagement met spécifiquement l'accent sur le sens des principes généraux de la mise en place du sentiment de l'identité professionnelle. Il s'agit de la prise en compte des valeurs d'une organisation et de celles de ses parties prenantes. Nombre d'auteurs (Mowday, Porter & Steers, 1982 ; Meyer & Allen 1991 ; Meyer, Herscovitch, 2001 ; Vandenberghe, 2016 ; etc.) se sont appesantis à comprendre ce qu'est l'engagement organisationnel. Ainsi, suite aux travaux de Meyer & Allen (1991). Vandenberghe, (2016) pose que l'engagement organisationnel traduit le lien psychologique ressenti par un employé envers son organisation. La force relative de ce lien a des répercussions sur la probabilité de rester membre de l'organisation à long terme, sur la performance de rôle et hors rôle de l'employé et sur son bien-être. Ces impacts varient suivant que l'engagement possède une nature affective, normative ou calculée. Ces auteurs pensent que l'engagement organisationnel mobilise les concepts de comportement ou d'attitude et pour étudier le lien entre un sujet et un objet (le travail ou ses composantes).

Paillé (2005) pour sa part estime que l'engagement organisationnel est un sujet de controverse. D'un côté, nombre de chercheurs estiment que le normatif ne distingue guère de l'engagement affectif (Paillé, 2002). De l'autre, Meyer & Allen (1991), rejoints en cela par Angle & Lawson (1993), y voient une composante essentielle de l'engagement organisationnel, en soulignant sa fonction d'intégration des buts et valeurs de l'organisation au système de valeurs de chacun de ses membres. Ce qui suppose que l'engagement organisationnel renvoie à une relation entre le sujet et son environnement. Pour matérialiser cette relation du sujet avec son environnement, Perraut-Soliveres conçoit l'engagement organisationnel comme étant « *le nœud des rapports de l'individu au monde dont il est issu et auquel il participe. Ceci englobe aussi la somme des fils qui l'attachent, conscients et inconscients, que les options passives et actives qui découlent de ses propres plis* » (Perraut-Soliveres 2001, p. 234). Il s'agit d'un espace entre l'intime et le social en glissements traductifs perpétuels qui, ne pouvant subir la moindre organisation, projette dans un univers où aucune frontière stable ne peut être durablement installée. Dans ce sens, l'engagement organisationnel fait référence à l'attachement psychologique ressenti par la personne pour l'organisation.

L'approche se fonde sur le fait que, les auteurs adhèrent aux idées de l'organisation et pensent que, l'engagement va dépendre des relations entre les différents domaines liés à l'expérience de travail de l'individu et des comportements spécifiques en organisation. Ce qui n'étant possible que par la prise en compte des aspects affectif, normatif et calculé. Il y a alors lieu de comprendre que l'engagement du praticien de classe dans le processus éducatif dépend tout aussi bien de la motivation dans l'entreprise. C'est bien, semble-t-il, au cours de ce grand processus que va se construire l'engagement professionnel, tel que vécu par les acteurs de l'éducation de base. Une telle approche semble pertinente car, elle permet d'éviter des problèmes méthodologiques propres à certains travaux de recherche axés sur l'engagement.

De manière générale, les recherches liées au concept d'engagement à la profession proposent toutes des définitions ainsi que des mesures différentes, ce qui ajoute à la complexité de bien circonscrire cette forme d'engagement. À la lumière de ces constatations, certains auteurs jugent impératif de proposer une nouvelle conceptualisation ainsi qu'une nouvelle mesure de l'engagement à la profession. Tous ces développements portant sur la théorie de l'engagement organisationnel développée par Meyer & Allen (1997), se sont révélés insuffisants dans une approche stratégique du management. Car les défenseurs de ladite théorie mettent l'accent sur l'organisation du travail et non sur les relations récurrentes entre les acteurs de l'organisation. Qu'en est-il de l'engagement professionnel dans la perspective managériale?

1.2.2. Perspective managériale de l'engagement professionnel

On convient que dans la logique de l'approche stratégique du management scolaire, il ne suffit plus d'être dans l'acte éducatif. Plutôt, il s'agit aujourd'hui encore plus qu'avant, de porter une réflexion sur le sens, l'objectif de ses interventions, leur légitimité, leur pertinence, le bénéfice qu'elles engendrent. Dès lors, la question du sens fait partie intégrante de toute pratique professionnelle des instituteurs de l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application de Nkol-ndongo G I A. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les travaux de Mias (1998). En effet, l'approche managériale de Mias (1998) se fonde sur la perspective de la psychologie sociale. Dans cette dynamique, l'auteure postule que l'engagement professionnel représente une manière de comprendre et d'appréhender les comportements d'un individu en situation de travail, dans ses interactions avec son environnement professionnel. De ce point de vue, l'engagement professionnel renvoie à un état psychologique d'ordre motivationnel correspondant à la relation d'attachement qu'un individu éprouve à l'égard d'un métier et des pratiques lui étant associées. Cet attachement est à la fois distinct et relatif à celui relatif à un employeur ou à une organisation professionnelle.

À cet effet, l'auteure postule que l'engagement professionnel représente une manière de comprendre et d'appréhender les comportements d'un individu en situation de travail, dans ses interactions avec son environnement professionnel. La signification communément répandue du terme engagement d'après Mias (1998, p. 81) « *caractérise les croyances, les opinions d'un individu, qui les défend personnellement, les assume et les revendique publiquement. Ce qui peut être le résultat d'une démarche idéologique, du respect déontologique professionnel, une forme de militantisme* ». Dans ce sens, Mias (1998) l'intègre l'engagement dans l'acte de décision dans un premier cas, où le professionnel subit la décision prise : d'où l'expression « *être engagé* ». Et, dans le second cas, l'engagement est pris comme un acte où le professionnel se met partiellement ou totalement en jeu dans le processus éducatif : d'où l'expression « *s'engager à* ». Dans le premier cas, la conduite d'engagement renvoie à un type d'attitude qui consiste à assumer activement une situation, un état de choses, une entreprise, une action en cours. Cette conduite s'oppose ainsi aux attitudes de retrait, d'indifférence, de non-participation (Mias, 1998).

Cependant, les deux formes d'engagement « *s'engager à* » et « *être engagé* » se retrouvent dans les relations sociales et coexistent parfois chez le même individu au cours de son existence. Dans les deux cas de figure, l'engagement semble concerner la relation qu'un individu entretient avec une décision et les actes générés par cette décision une fois prise. Dès

lors, l'engagement crée un lien entre l'individu et son comportement futur. Ainsi, à partir des deux formes d'engagement (« *s'engager à* » et « *être engagé* »). Mias (1998) envisage l'engagement professionnel en termes d'une série d'actions à savoir : l'orientation des conduites vers les représentations partagées ; le déploiement vers des actions durables.

L'orientation des conduites renvoie à la direction que les différentes parties prenantes adoptent concomitamment en situation d'un projet éducatif. Il s'agit d'être sûr qu'ils évoluent avec un ensemble de valeurs partagées. Pour Mias (1998), l'engagement professionnel doit nécessairement se construire sur les valeurs communément partagées. Il permet de comprendre comment les êtres humains dans leurs relations récurrentes ou réciproques, se font une idée de ce qui est « normal » et de ce qui ne l'est pas. Il s'agit, d'après Bruner (1991, p.79),

de la toile de fond sur laquelle ils peuvent interpréter et donner un sens aux récits qui traitent des exceptions et des déviations par rapport aux états « normaux ». Ces récits explicatifs ont pour effet de construire l'idiosyncrasie sur un mode qui imite la vie ; ils permettent de mettre en place la négociation, afin d'éviter les ruptures lorsque des différends menacent de dégénérer en confrontation.

L'engagement professionnel est porteur de sens, car il crée des liens. Dès lors, le fait pour les managers d'utiliser des cadres connus et des repères partagés, constitue une manière de trouver et de donner du sens au processus éducatif. L'orientation des conduites devient alors indispensable à la vision et à la construction du monde social.

D'après la littérature, l'engagement professionnel, ainsi organisé, est constitué d'un noyau central et d'éléments périphériques (Abric, 1989 ; Flament, 2003 ; Ebalé Moneze, 2001, 2009, Bingono, 2011). En effet, « *c'est le système central qui organise, structure et organise l'ensemble de la représentation sociale. Le système périphérique traduit par inférence les spécificités individuelles* » le précise Bingono (2011, p. 22), L'orientation des conduites constitue le principe organisateur de l'engagement professionnel (Abric, 1994). Bien plus, une préoccupation des managers ne serait celle de savoir quelle direction prendre dans une situation d'incertitude professionnelle.

En ce qui concerne le déploiement vers des actions durables pour un management réussi, pour Mias (1998), il faut comprendre que le contexte organisationnel est toujours en mouvement. Ainsi, à la suite de la renégociation, les repères doivent s'opérationnaliser à travers les actions profondes et durables. Lesquelles actions renvoient à un ensemble d'initiatives, de postures permettant aux différents acteurs de se projeter dans le futur. C'est la raison pour

laquelle, l'engagement dans les actions profondes et durables a pour fonction, une adaptation constructive aux problématiques soulevées. L'observation des conduites permet de rendre compte d'attitudes plus ou moins actives ou passives. L'engagement dans les actions profondes et durables s'illustre ainsi comme un enjeu majeur, qui conditionne l'implication active des acteurs de terrain dans le processus éducatif à l'éducation de base. Il s'agit d'une relation entre engagement et performance. Laquelle relation s'inscrit dans une dynamique axée sur l'épanouissement des professionnels/acteurs de terrain devant entreprendre des actions profondes et durables dans leur activité professionnelle.

L'engagement dans les actions profondes et durables met en cohérence, l'économique et le social (capital humain et capital social). Mias (1998) considère à travers cet aspect, que l'acteur (professionnel) est un coût et une contrainte et non un simple investissement. Le bien-être au travail permet de se rendre compte, que les différents acteurs ont entrepris des démarches, des actions dans une perspective holistique. Dans ce sens, il est normal de vivre en situation une implication professionnelle active. S'il semble évident que l'engagement effectif renvoie à des repères qui sont des représentations structurées par un ensemble de mécanismes, permettant aux professionnels de s'impliquer de manière active dans le processus managérial des projets éducatifs à l'éducation de base (c'est-à-dire ce sur quoi ils s'appuient dans leurs pratiques quotidiennes). Il s'avère nécessaire de s'interroger sur leur sentiment de contrôle, c'est-à-dire, leur liberté d'action.

De ce qui précède, il y a lieu de comprendre que l'engagement professionnel des praticiens de l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application de Nkol-ndongo G I A, se traduirait par des investissements dans et sur des tâches pédagogiques. Au même titre, leur engagement dans l'établissement scolaire suppose des investissements dans et sur des tâches liées à l'organisation (pas toutes nécessairement liées directement à la profession). Dans ce sens, l'engagement professionnel est un état psychologique d'ordre motivationnel correspondant à la relation d'attachement que les praticiens éprouvent à l'égard d'un métier et des pratiques leur étant associées. Cet attachement est à la fois distinct et relatif à celui relatif au directeur de l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application de Nkol-ndongo GIA.

1.3.L'INSTITUTEUR : UN PRATICIEN DE CLASSE

1.3.1 L'Instituteur : un acteur majeur de l'action éducative

L'Instituteur est une personne qui enseigne dans les écoles maternelles et élémentaires. Au Cameroun, les Instituteurs sont formés dans les Écoles Normales d'Instituteurs de

l'Enseignement Général (ENIEG). Selon la Loi de l'Orientation de l'éducation de 1998 en son article 4, l'enseignant a pour mission « la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. Il est par ailleurs, le principal garant de la qualité de l'éducation au Cameroun (Article 37 : (1)). On convient qu'au Cameroun, depuis les indépendances en 1960, le souci de l'État de procurer au minimum l'éducation de base à tout citoyen est au centre de tous projets éducatifs. L'éducation étant une grande priorité nationale (article 2 des États Généraux de l'Éducation), cette dernière vise entre autres finalités à :

- former un citoyen enraciné dans sa culture et ouvert au monde ;
- développer et enrichir la personnalité des enfants;
- favoriser son épanouissement individuel et social;
- favoriser l'égalité des chances;
- affirmer l'unité et l'intégration nationales.

Dès lors, toutes ces finalités placent l'action de l'éducation au centre de la vie sociale et par ricochet assignent à l'enseignant la garantie ou la responsabilité de la qualité de l'éducation des apprenants dans la société (loi de l'orientation 1998). Alors on assigne à « l'école » un grand rôle. C'est le lieu par excellence où l'élève reçoit des enseignements. Raison pour laquelle Tsafak, (2001, p. 29) affirme que : « l'école est le lieu délibérément organisé pour l'enseignement collectif des élèves ». L'école se charge de la transmission des connaissances aux élèves. Cette transmission se fait par des personnes qui ont reçu des formations propres au métier d'enseignant. Dans sa fonction, l'enseignant ne transmet pas seulement des savoirs, il doit également se soucier de son assimilation par les élèves. Pour ce faire, l'Instituteur doit après enseignement, procéder aux évaluations telles que prévu par la réglementation.

Ces tâches imposent un type de rapport que l'enseignant doit entretenir avec son travail. Mais cela ne résout pas les problèmes du système. Malgré ces efforts déployés dans le système éducatif, on observe les manifestations des enseignants, l'absentéisme au poste, le laxisme, le prolongement des vacances par des enseignants nouvellement affectés. L'opération 20 /20 pratiquée en 2002 dans des lycées et collèges, aussi les effectifs pléthoriques, le manque de qualification des enseignants, les programmes scolaires inadéquats avec les réalités sociales l'inadéquation formation emploi, les conditions d'apprentissage, le niveau économique relativement bas. Le manque de satisfaction des enseignants tant au niveau des conditions de travail qu'au niveau des primes et du salaire. En plus de ces situations que vivent les instituteurs

à l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo, ils sont exposés au « burnout » (l'épuisement professionnel).

Il importe de comprendre que l'éducation est une réalité au cœur de toute société. Elle constitue de nos jours une réelle préoccupation d'ici et d'ailleurs du fait des problèmes qu'elle regorge en tant que système. Ceci non sans répercussions sur la pratique professionnelle dans ce corps de métier. C'est ainsi que le désengagement des instituteurs qui en sont les principaux acteurs va sans cesse croissant. Ainsi le problème d'engagement professionnel des instituteurs de l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application de Nkol-ndongo G I A se perçoit à travers un laxisme dans les activités pédagogiques. En effet, les instituteurs pour leur part ne trouvent plus de motivations à se donner à fond dans les projets éducatifs. C'est ainsi qu'ils s'efforcent pour faire ce qu'ils peuvent pour vu qu'ils remplissent la formalité. Une telle situation ne peut qu'entraîner la baisse de niveau des élèves voire un mauvais fonctionnement du système scolaire. Ils sont confrontés aux nombreux problèmes dans leurs activités professionnelles. Les décisions prises par les décideurs s'imposent parfois aux collaborateurs chargés de les mettre en pratique, telles sont les approches nouvelles en pédagogie qu'on exige sans un système de recyclage des enseignants qui s'égarent complètement dans le métier.

1.3.1. L'effet enseignant

Pour Behaghel, Grenet, & Gurgand (2023), l'effet d'un enseignant désigne sa contribution à la formation du capital humain de ses élèves, à travers l'acquisition des compétences professionnels qui favoriseront leur bien-être sur le plan émotionnel voire social. Il s'agit des pratiques de gestion des enseignants qui semblent associées aux meilleurs effets sur les élèves. L'effet dont il est question ici soit une meilleure réussite scolaire des élèves qui se traduit par des résultats supérieurs à des tests liés au contenu de la matière ; ou encore la création d'un climat de classe plus favorable à l'apprentissage.

Selon ZahirLiang-Ko-Yao (2017), Ce concept rend compte des impacts de la relation éducative sur l'élève. Autrement dit, l'étude de l'effet-enseignant articule plusieurs paradigmes à savoir : le paradigme du critère d'efficacité qui fait référence à la qualité intrinsèque de l'enseignant qui fait de lui un bon enseignant. Certains indicateurs peuvent de ce fait aider à mieux comprendre ce paradigme être amical, sympathique, intelligent etc. Mais le résultat fut un égarement total pour toute une génération de chercheurs, car il n'y a pas de prédiction possible sur l'efficacité de l'enseignant. Le manque de justification théorique a fait que l'idée d'un critère caché a été abandonnée ZahirLiang-Ko-Yao (2017).

Le second paradigme est celui du processus-produit qui est centré sur le maître et s'intéresse plutôt à ce qu'il fait dans sa classe plutôt qu'à ce qu'il est, « Il s'agit principalement d'études corrélatives qui ont étudié « les liaisons directes entre les variables relatives à la façon de faire des enseignants et les indicateurs d'efficacité » (Bressoux, 1994, p.94). Le troisième paradigme quant à lui est le processus médiateur, qui lui est centré sur l'élève. Autrement dit, c'est la médiation entre la relation humaine et le processus d'apprentissage. Il s'agit là d'un processus psychologique, qui analyse l'implicite de l'humain qui s'interpose entre comportement et apprentissage et peut inscrire l'enseignant et l'apprenant dans un processus de Co-construction. Et pour le faire il doit être dans le processus managérial.

Au regard de ce qui précède, on se rend compte que l'enseignant joue un rôle important dans le rapport aux savoirs des élèves. Sa place n'est plus à démontrer. Cependant il doit être engagé manière active qui pourra l'aider à développer les prises d'initiatives dans le but d'améliorer le processus pédagogique. Ce qui suppose donc, son intégration dans le processus décisionnel de l'institution éducatrice.

CHAPITRE 2 : MOTIVATION AU TRAVAIL COMME VECTEUR D'UNE BONNE GOUVERNANCE SCOLAIRE

Ce chapitre donne l'occasion d'élaborer la grille de lecture des résultats de l'étude. À ce titre, il s'agit de faire premièrement une revue conceptuelle, c'est-à-dire voir de plus près certains concepts pouvant permettre de mieux comprendre l'atteinte de nos objectifs ; deuxièmement de mener à fond une revue de la littérature, à travers les synthèses des lectures effectuées ; mais aussi de clarifier le problème à travers les théories qui sous-tendent et clarifient la problématique la motivation au travail des acteurs de terrain à l'éducation de base au regard de la gouvernance scolaire ; d'énoncer les hypothèses et les variables. Ceci parce que la recherche scientifique est un processus dynamique où l'on adopte une démarche rationnelle qui permet d'examiner des phénomènes.

2.1. LE CONCEPT DE GOUVERNANCE EN ÉDUCATION

D'après les établissements scolaires, la gouvernance considère la « *contribution des points de vue et intérêts des multiples partenaires d'un établissement à la gouvernance de ses actions et de ses objectifs* » (Hirsch, 2003, p.177). Ainsi, l'aspect le plus important de la gouvernance scolaire porte sur l'engagement professionnel de tous les membres de la communauté éducative, leur implication dans la planification, la budgétisation, la mise en œuvre et le suivi des activités et programmes scolaires. La gouvernance scolaire suppose la prise de décision sur les objectifs relatifs à la manière dont les choses doivent se faire. Elle se réfère à l'obligation de rendre compte, l'échange d'information, les relations de pouvoir dans la gestion de l'école. La gouvernance scolaire s'intéresse à la dynamique de négociation entre les parties prenantes. C'est ce qu'affirme Backman & Trafford, (2006, p.9) :

Par ailleurs, gouvernance et gestion sont deux termes étroitement liés par leur sens, mais très différents à certains égards. Le terme gouvernance met l'accent sur des écoles et des systèmes éducatifs tandis que celui de gestion insiste plutôt sur les dimensions techniques et instrumentales de la direction. Nous gouvernons les choses ou les êtres dont le comportement a toujours une part d'imprévisible (...) La gouvernance nous fait entrer dans une dynamique de négociation, persuasion, marchandage, pression, etc., car nous n'avons pas le plein contrôle de ceux que nous gouvernons. De ce point de vue, la notion de gouvernance scolaire se réfère à un mode d'organisation et à la répartition des responsabilités dans les structures de gestion de l'établissement scolaire.

« Sur le plan structurel, la gouvernance du secteur éducatif associe de nombreux acteurs et définit leurs modes d'interaction » (UNESCO, 2008, p.139). Selon Cayla (2006), les enseignants ne plébiscitent pas la démarche managériale. Il ne serait ni raisonnable ni honnête de négliger les objections qu'ils font à cette méthode. Pour les enseignants, le management n'est qu'un encadrement et ces derniers sont contre le fait que les managers, les chefs d'établissements veulent intervenir dans le cœur de la pédagogie. Car ils semblent être les garants de la cohérence de la formation dispensée dans leur établissement.

Pour Bailly, Cabanes Gogue (1998), quand un dirigeant industriel fixe des objectifs ambitieux, il cherche non seulement à donner des satisfactions matérielles à ses actionnaires, à ses clients et à ses employés, mais aussi à augmenter le plaisir que ses employés ont à travailler. La même idée est vraie dans l'éducation. Autrement dit, il ne suffit pas qu'un directeur d'école ou un chef d'établissement fasse une déclaration d'intention sur la qualité, mais il faut qu'il s'implique lui-même, qu'il implique tous les enseignants qu'il leur donne une référence pour décider et agir. Les enseignants doivent discuter de la qualité avec les élèves tout au long de l'année scolaire car l'amélioration de la qualité apporte une réponse à beaucoup de problèmes de l'école. Cette manière d'agir ne peut être que la conséquence d'une satisfaction des enseignants qui se sentent en sécurité dans leur milieu de travail.

Dans le management de la qualité dans l'éducation les élèves n'ont pas le pouvoir de modifier les processus d'enseignement et d'étude, mais ils doivent être consultés par l'enseignant, pour apporter des informations qui l'aideront à améliorer les processus. Cette démarche semble étonner certains enseignants, cependant il faut savoir qu'en procédant ainsi l'enseignant n'abandonne pas la moindre part de sa responsabilité dans la conduite de la classe. Nous pensons que l'enseignant doit engager la discussion sur la qualité jusqu'à ce que la classe trouve un consensus dont le but est le plaisir d'apprendre. Cependant, il s'avère que si l'enseignant ne s'inscrit pas dans la logique du management participatif avec la hiérarchie, il ne pourra pas aider les élèves à apprendre à apprendre. En effet, l'école s'appréhende comme une communauté éducative engagée dans un projet. Bien plus, la gouvernance fait référence à la répartition des responsabilités entre les différents acteurs qui interviennent au sein de l'école. La gouvernance scolaire prend en compte la responsabilité des différents acteurs de l'école (Directeurs, enseignants, élèves, parents d'élèves, etc.).

2.1.1. GRH comme moteur du développement professionnel des instituteurs

En invitant les managers à une meilleure prise en compte de la dimension humaine dans leurs organisations, Nkelzok (2015) se positionne clairement contre l'école classique du management dont les conditions de vie au travail ne représentent aucunement une source de motivation. Pour lui, l'analyse des conditions de vie au travail s'impose désormais aux organisations dans un contexte d'incertitude encore plus important. Dans la même veine, Bachelard (2017) le rejoignant, pense que la prise en compte intégrée de la problématique du bien-être au travail, des conditions de vie dans la politique générale d'une organisation publique est source de performances économiques et sociales. Abondant dans le même sens que Clot (2010), Gomez (2017) & Thévenet (2017), il estime que les réflexions ancrées sur ces pratiques, permettent de prévenir les éléments pathogènes à l'origine de trop nombreuses situations de souffrances retournées contre les agents eux-mêmes (maladies), contre les collègues de travail (conflits), ou contre les usagers (agressivité et perte de qualité de service).

Les pratiques de GRH concernent tous les aspects de la façon dont les individus sont employés et gérés au sein des organisations (Kutche Tamghe, 2019). Les organisations publiques confrontées à la nécessité de se transformer pour réussir leur transformation, s'adapter aux évolutions sociétales, développer l'engagement des collaborateurs et aux attentes de toutes les parties intéressées doivent faire évoluer les systèmes organisationnels en développant de nouveaux modes de coopération et de collaboration. Dans cette optique, Barraud-Didier et al. (2003) considèrent la mobilisation des RH comme une source d'avantage concurrentiel et d'amélioration des performances. Car en matière de gestion des ressources humaines (GRH), le modèle traditionnel de « contrôle », où le personnel est considéré comme un coût à minimiser, cède la place au modèle renouvelé de la « mobilisation », où le personnel est perçu comme un investissement favorisant la flexibilité et la création de valeur (Arthur, 1994). Pour Boxall et Macky (2009).

Bachelard (2017) ajoute en plus que la confrontation des pratiques managériales, le partage d'expérience, le développement de la recherche en matière de bien-être au travail, de conditions de vie au travail, articulés avec un développement des formations initiales et continues vont dans le sens de la performance globale de nos organisations publiques et de l'optimisation de la qualité de service. Déjà Bourdu, Pérétié & Richer (2016) trouvaient que les conditions de vie au travail constituent un véritable levier de la performance. Il y a lieu de comprendre que ces analyses proposent ainsi au manager de l'École Primaire Publique Pilote Inclusive, de sortir du modèle taylorien limité aux conditions de travail, pour tendre vers un

modèle centré sur l'épanouissement de ses collaborateurs (praticiens de classe). Plus encore, la source de motivation et de dépassement de soi se tarira, et l'engagement professionnel ne sera plus qu'un vain mot.

À ce sujet, Manzi et *al* (2004) estiment que si les conditions de travail sont bonnes, on remarque moins d'absences, moins de fatigue physique ou nerveuse moins des risques d'accidents ou maladies, un accroissement de la production et de bonnes relations subordonnés-supérieurs. Et à Murengezi (2009) de rajouter que la notion de bien-être ne correspond pas ici à une jouissance individuelle. Il s'agit ici davantage de souligner l'importance d'« être » dans son travail, et pas seulement d'« avoir » un travail. Bertout (2008) pour sa part insiste sur la nécessité de prêter une attention particulière au bien-être des salariés. Selon lui nous vivons une époque particulièrement anxiogène et dans un tel contexte, l'école primaire publique inclusive peut devenir « maltraitante » alors même qu'en tant qu'organisation, elle se doit de préserver des équilibres, maintenir une qualité de vie au travail et un service de qualité pour ses collaborateurs/instituteurs.

Or dans le management scolaire à l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo, il est difficile de percevoir des pratiques mobilisatrices de GRH. Pourtant, la motivation et le rendement des instituteurs dépendraient dans une large mesure de l'aménagement du temps de service, du cadre et de l'ambiance de leur établissement, de l'encadrement administratif et pédagogique qui leur est apporté, et du soutien social dont ils bénéficient. En effet, une mise en œuvre des pratiques mobilisatrices de GRH des instituteurs doit s'inscrire dans une dynamique positive qui soutient la mise en place d'innovations dans l'établissement. Ce qui suppose pour le directeur de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo, d'envisager au sein de son école, les pratiques mobilisatrices de GRH en termes d'innovation managériale considérée comme étant l'un des vecteurs de la modernisation du management public (Frimousse et Peretti (2022). Ainsi, motiver un enseignant, c'est lui faire confiance et s'appuyer sur ses acquis et ses talents tout en mobilisant les ressources disponibles au sein de l'équipe pédagogique dans laquelle il s'intègre. C'est aussi un moyen d'anticiper les évolutions.

2.1.2. Le leadership comme outil de négociation du sens au travail

Plane (2015) pose que l'entreprise contemporaine a incontestablement besoin de la qualité du leadership pour demeurer un lieu de création de richesse important mais aussi pour une meilleure qualité de vie au travail, plus créative et plus intense. De ce fait, l'auteur estime que le projet intellectuel et pragmatique de l'approche du leadership au XXI^{ème} siècle serait de

« *refuser le conformisme pour promouvoir l'avènement d'idées nouvelles, de concepts originaux et de méthodes de travail repensées* » (Plane, 2015, p. 99). Selon James March (2003), la question de la production de leaders de qualité et l'amélioration des pratiques de leadership sont un des enjeux importants de l'économie contemporaine. En effet, les leaders contemporains seraient plus créatifs, plus responsables et surtout plus authentiques, même si les théories positives du moment se réfèrent aux valeurs, à l'humanisme ou à l'intelligence. En ce sens, les approches les plus récentes du leadership tendent à revenir aux traits de personnalité des leaders et à leur éthique personnelle (Plane, 2015). Désormais, au sens de House (2013), on il convient de s'orienter presque vers une approche néo charismatique du leadership. De manière générale, les recherches penchent vers ce que l'on appelle souvent un « *leader inspirant* ».

Riboulot (2022) trouve que dans une entreprise, la position de leader implique d'importantes responsabilités. Pour pouvoir mener ses projets à bien, il ne suffit pas de maîtriser son métier. Mais il faut également acquérir des compétences transverses et savoir utiliser un certain nombre d'outils. Un leader est un employé ayant une vision et inspirant les autres membres de son équipe à faire de cette vision une réalité. En général, il s'agit d'une personne responsable, intègre et sincère qui parvient à inspirer la confiance et la loyauté. Un leader a le sens de la communication, sait parler pour défendre ses idées, négocier ou résoudre les conflits. Il sait également écouter et est prêt à prendre des risques pour atteindre son objectif.

Cependant, Mintzberg (2019) conseille de ne pas confondre leader et manager. En effet, si les deux positions sont indispensables au bon fonctionnement d'une entreprise, elles sont différentes à plusieurs égards. Le manager est désigné par sa hiérarchie comme le chef d'une équipe. Son rôle est de définir des objectifs et d'organiser le travail afin que ces derniers soient atteints. Il donne des directives et exerce une certaine autorité sur le groupe. À la différence du manager, le leader n'a pas été désigné par sa hiérarchie comme dirigeant d'un groupe. Il évolue donc dans une hiérarchie horizontale. Ce sont ses initiatives qui ont construit sa notoriété auprès des autres collaborateurs. De plus, contrairement au manager, être leader dans une organisation n'est pas un statut, mais une reconnaissance. Dans cette perspective, Pesqueux (2020) conseille que le leader devrait se penser de manière différenciée du chef qui, pour sa part, peut être considéré comme le représentant de l'autorité. En effet, « *le commandement est une notion qui peut être l'attribut du chef comme du leader, mais la notion de leader comprend en outre celle d'adhésion, absente de celle de commandement. La différence entre le chef et le leader réside dans la légitimité respective de chacun de ces statuts* » (Pesqueux, 2020, p. 7). Ce qui suppose

que dans le processus managérial, le chef s'impose tandis que le leader émerge des croyances du groupe qui lui en attribue le statut.

Dès lors, le leader est celui qui est reconnu (et qui se reconnaît) par le groupe comme étant en adéquation avec la représentation collective du rôle (c'est en cela qu'il émerge). À cet égard, le fondement de la croyance réside dans la convergence des perceptions et des représentations des membres du groupe. Il importe de relever que, les perceptions et les représentations des acteurs sont interdépendantes (Bériot, 2006). Comme l'explique d'ailleurs Pesqueux (2020, p. 7),

la croyance est fondée par le ressenti collectif qu'il n'y a pas de dissonance entre les représentations que chacun se fait du rôle et de la manière de l'incarner. La croyance est une des composantes constitutives du leader car son existence se constate et la croyance symbolise la reconnaissance de son statut par l'ensemble du groupe.

De ce point de vue, que la connaissance soit justifiée rationnellement par une expertise, une expérience ou par des traits de personnalité, elle reste le fruit d'un consensus conscient entre le chef d'établissement/leader et ses collaborateurs/instituteurs de l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application de Nkol-Ndong G I A. Dans cette optique, le leadership nécessite des compétences et savoir-faire à acquérir. Ain si pour organiser son travail en tant que leader, il est indispensable pour le directeur de l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application de Nkol-Ndong G I A d'acquérir certaines compétences. Car, la définition même du leadership réside dans la capacité d'une personne à influencer et à fédérer un groupe pour atteindre ensemble un objectif commun. Pour ce faire, il faut déjà être en mesure de développer son leadership personnel, en clarifiant son rôle et en développant son estime de soi (Riboulot, 2022). Ensuite, il est important de définir une vision, puis de la transformer en plan d'action. Afin de fédérer autour du projet éducatif, le Directeur/leader doit communiquer avec clarté et savoir augmenter son impact par la communication non verbale. En outre, pour être un bon leader, il faut avant tout savoir écouter et détecter les défaillances au sein de l'équipe-école. Le but étant d'améliorer la synergie de manière globale pour booster la motivation des collaborateurs (praticiens de classe). Enfin, les bons leaders savent encourager les équipes et les récompenser pour le travail accompli.

Bien plus, le leadership ne peut susciter de la méfiance dans les organisations publiques (Brest, 2011). En effet dans une école primaire, il est attendu du chef d'établissement d'être capable de construire et de porter une politique éducative. Pour y faire face et apparaître comme un leader crédible, il peut s'appuyer sur des processus du leadership, pouvant conduire à

l'engagement des praticiens de classe et générant la transformation de l'identité professionnelle de ces derniers. Dans cet esprit, des auteurs (Gather Thurler & al, 2015.) Soulignent combien les effets du leadership éducatif se vérifient davantage à partir d'une prise d'influence indirecte, c'est-à-dire par un effet composite avec d'autres « effets ». Une telle conception semble relever de la manière dont les leaders parviennent, dans des contextes situés, à coordonner et à mettre en cohérence les efforts investis par les divers acteurs impliqués dans le processus éducatif. Il s'agit de la manière dont ils réussissent à exploiter, à fédérer le capital professionnel en présence et à le mettre au service d'un bien commun partagé.

Malgré des limites dont un effet dirigeant est discuté, des processus du leadership semblent conduire d'après Brest (2011), à des changements touchant l'identité professionnelle des acteurs d'un système éducatif. La prise en compte du contexte générant de plus en plus des recherches en politiques éducatives, le leadership situationnel propose de s'adapter aux capacités, à l'engagement des subordonnés, et d'évoluer entre directivité et soutien. Dans cette perspective, la théorie de la contingence recommande au leader d'ajuster son action sur la tâche à accomplir ou sur les relations humaines, en fonction de la qualité de ses relations avec son équipe, ou au degré de contrôle du travail.

La conception du leadership transformationnel semble partagée par bien d'autres spécialistes en éducation, qui estiment que ce style de leadership se centre sur le développement coopératif entre les personnes, dans le but de produire une évolution durable de la culture du travail. Ainsi, comme le postulent Dutercq, Gather-Thurler & Pelletier (2015, p. 13), « *la définition d'une vision commune, la conception et la mise en œuvre d'un projet éducatif collectif, ainsi que l'engagement de l'établissement sont considérés comme les outils privilégiés pour construire le sens partagé de l'agir professionnel* ». De ce point de vue, l'engagement professionnel des praticiens de classe dans le processus éducatif est la résultante du style de leadership adopté par le chef d'établissement.

2.2. THÉORIE DE LA MOTIVATION AU TRAVAIL

Dans la perspective de Herzberg (1966), une personne est motivée à travers deux besoins psychologiques distincts : besoin de protection contre les éléments dangereux de l'environnement et besoin de réalisation de soi. L'originalité de cette théorie se situe au niveau où il permet d'établir une distinction entre les facteurs de conditionnement (sécurité) et les facteurs de motivation (réalisation de soi) qui sont à l'origine de la gratification au travail ou encore dans une certaine mesure de la récompense liée au travail effectué. C'est pour cette raison que ce cadre théorique a été choisi pour examiner en quoi la motivation au travail des

instituteurs permet de comprendre leur engagement dans les tâches professionnelles ou encore leur réalisation de soi.

2.2.1. Le besoin de protection

Selon Herzberg (2001), l'expérience professionnelle vécue au travail est un indicateur des facteurs moteurs de la motivation. Elle serait à l'origine de leur satisfaction. Les expériences professionnelles obtenues pendant la formation et l'exercice de la profession sont incontournables pour la continuité de l'exercice professionnel. Ces expériences semblent favoriser un accroissement du pouvoir d'agir non seulement attaché à l'action conduite, mais plus encore à faire vivre la profession. De ce fait, Orly (2011) et Clôt (2008) précisent que praticiens de classe pendant le suivi pédagogique doit concilier les savoirs, les savoirs être, les savoirs faire et les savoirs agir en situation. Les expériences vécues satisfaisantes par praticiens de classe deviennent ainsi le levier de l'action pédagogique.

À l'observation sur le terrain, l'on s'aperçoit que la satisfaction de leur emploi ou de leurs conditions de travail conduirait à un enthousiasme positif ou à un dynamisme dans l'exercice de leur fonction. La situation professionnelle semble ainsi nécessaire à la maturation professionnelle dans un premier temps, pour devenir dans un second temps un argument d'auto persuasion dans l'exercice de la profession. Dans la perspective de Herzberg, le professionnel de l'éducation de base doit envisager des nouvelles tâches à travers son vécu expérientiel dans le but de faire émerger l'éducation dans son ensemble. De ce fait, il peut par exemple exploiter ses connaissances en outils informatiques pour faciliter les apprentissages de ses élèves et de ses collègues.

Aussi, pendant les activités pédagogiques, ces enseignants doivent faire monstres de leurs expériences professionnelles dans la résolution des tâches et des activités à effectuer avec les collègues enseignants. Ils pourront faire de nouvelles découvertes lors des travaux en atelier. Leur expérience quotidienne devient un objet et un moyen de controverses, de pensées incontournables et constitutives de l'aide des élèves et des collègues. Au travers de leurs expériences, ils peuvent réorienter des objectifs attendus, proposer des situations réflexives qui permettent aux enseignants de mieux s'outiller sur le plan de la pratique professionnelle.

Selon Herzberg (1971), le planning des activités de pédagogie est l'outil qui permet aux praticiens de classe d'atteindre ses objectifs, de se réaliser et de contrôler des activités de formations/développement de compétences. Il est alors un l'élément qui permet à l'employeur de s'impliquer dans le travail, car il sait où il va. De ce fait, ce planning doit tenir compte des

produits recherchés, des objectifs clairs communiqués au personnel. Lesquels objectifs sont construits avec la participation active du personnel, de la direction et des encadreurs de terrain voir des praticiens de classe. En effet, le suivi pédagogique doit commencer par la planification qui se ressource des réalités concrètes, à savoir des tâches que l'enseignant doit accomplir durant l'exercice quotidien de sa profession sur une période donnée. Bref, le planning favorise l'analyse des besoins, l'esquisse et la présentation du projet de formation.

Ainsi, démarrer la conception d'un planning demeure un projet opérationnel de développement et d'adaptation des compétences lors du suivi pédagogique. L'institution, les enseignants savent ce dont il est attendu à la fin d'une période donnée. Autrement dit, l'intérêt que le professionnel accorde au travail dépend de son implication dans le processus de mise en œuvre ou d'élaboration de certaines activités. En effet, l'élaboration du planning de l'école doit être un processus de Co-construction entre le leader de la structure et les enseignants. Chaque participant doit y trouver son intérêt, ce qui lui permettra par la suite de faire de suggestions dans le processus de mise en œuvre.

L'organisation des séminaires doit se faire ou encore être initié par les praticiens de classe qui en sont les premiers bénéficiaires. Car elle doit tourner autour des besoins ressentis. L'on comprend qu'il n'est point question d'imposer des thématiques par la hiérarchie qui ne sont pas en lien avec des difficultés pressant des praticiens de classe ressentis sur le terrain. L'organisation des séminaires avec ces derniers est source d'une meilleure implication. La collaboration lors des séminaires organisés permet d'accroître considérablement la réactivité, d'insérer une certaine souplesse, permet aux formateurs d'approfondir des recherches sur des thématiques plurielles. Aussi, des échanges permettront aux praticiens de classe de mieux orienter l'éducation des enfants et de détecter les éléments sur lesquels insister.

La collaboration professionnelle lors des séminaires vise à mettre en relation d'échanges entre les collègues en vue d'offrir une complémentarité suffisante et efficace. Les formations doivent se faire de manière libérale dans la perspective de Herzberg (1971). L'instituteur s'intéresse à la participation à des échanges, des acquis de formations et des expériences selon le contexte avec les praticiens de classe. Ils reconnaissent leurs compétences réciproques et sont prêts à prendre des responsabilités et à se sentir imputables de leur contribution à l'atteinte des objectifs. Les praticiens de classe doivent travailler en collaboration dans le but de trouver une solution appropriée au problème à résoudre.

D'après Herzberg (1971), la responsabilité assumée au travail est une modalité de la satisfaction. Un travailleur qui manifeste des attitudes et des comportements caractérisés de responsables s'engagent à donner le meilleur de lui, à fournir des efforts, s'impliquent

effectivement pour un meilleur rendement de l'entreprise ou de l'institution. Cette responsabilité pour les enseignants et les dirigeants peut se lire à travers les indicateurs suivants : Respect des objectifs préalablement fixés à l'école, régularité et ponctualité dans ses tâches professionnelles, proposition des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation et autorégulation des tâches professionnelles dans le but de s'améliorer.

Le respect des objectifs préalablement fixés à l'école et la proposition des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation : les objectifs préalablement fixés sont des orientations importantes pour la réalisation d'un projet éducatif. Ils permettent de formaliser les attentes et les besoins d'un projet ou bien d'une formation. C'est un socle de travail qui sert notamment à cadrer un projet ou une mission, il peut inciter l'employeur à mieux s'initier dans son travail et voire l'employé (Herzberg, 1971). Les objectifs fonctionnels ne se contentent pas de lister les fonctionnalités des tâches à effectuer, ils spécifient, expliquent et délimitent le projet ainsi que les conditions de sa réalisation (contraintes techniques, respect des normes, refonte de l'existant...). Son rôle est essentiel, car c'est le lien factuel et concret qui assure la compréhension entre les parties prenantes du projet. Aussi, elles permettent de proposer des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation.

À l'observation sur le terrain, les activités serviront d'outils supports pour faire vivre la pédagogie. Comme support organisationnel ou de travail, d'échange et de discussion entre l'institution, le formateur, les professionnels de terrain et les enseignants, il sert formaliser les besoins. Les objectifs synthétisent les informations nécessaires à l'établissement d'un projet. Le pédagogue s'y réfère pour éviter des écarts énormes sur le terrain et des conflits avec les autres acteurs ; il permet à ce dernier de mieux orienter ses actions et ses interventions. C'est un support qui reprend les aspects généraux et techniques et peut servir de base de travail. Les informations fournies visent à clarifier la situation et de mettre tout le monde d'accord.

La régularité et la ponctualité dans ses tâches professionnelles et l'autorégulation des tâches professionnelles dans le but de s'améliorer : l'autorégulation est marquée à la fois par les injonctions à prendre du recul soi-même dans le but de s'améliorer à travers l'inscription aux formations personnelles, aux séminaires. Dans cette dynamique formatrice, le pédagogue est à même d'identifier les besoins de formation de ses encadrés, à l'effet de permettre l'ouverture à la renégociation. Celle-ci doit se faire au travers des débats délibérés, avec d'autres membres extérieurs. En effet, il demeure que la référence à soi traduit une certaine autonomie des praticiens de classe vis-à-vis de ses collègues et de l'environnement, la stabilité dans son image de soi et le fait d'être sûr de ce qu'il est. Ce qui renvoie à une combinaison équilibrée entre « ouverture à l'expérience et référence à soi », en ce sens que « le développement de

l'accomplissement au travail ne s'adresse pas à des « malades », mais à ceux qui recherchent « l'épanouissement » (Jaotombo, 2009, p. 31).

Effectuer une autorégulation du suivi pédagogique est essentiel pour développer les compétences en tant qu'éducateur et pour s'assurer du niveau d'atteinte des objectifs préétablis. Bien entendu, l'enseignant détermine si les apprenants ont atteint ou non acquis les objectifs d'apprentissage visés. Un tel jugement n'est possible qu'après avoir choisi, recueilli et interprété les renseignements pertinents à l'évaluation de l'activité. En effet, effectuer une de la formation est essentielle pour développer ses propres compétences en tant qu'éducateur et pour s'assurer que vous les objectifs sont atteints (Hurteau, Houle, Marchand, Ndinga, Guillemette & Schleifer, 2012). L'éducateur doit se rassurer que les élèves ont ou non acquis les objectifs d'apprentissage visés. À la fin d'une période, l'instituteur évalue le travail de l'apprenant par rapport à l'atteinte des objectifs fixés et aux critères établis en début. Cette évaluation fait l'objet d'un entretien, qui a pour objectif de faire le bilan de la période écoulée et de déterminer de nouveaux objectifs pour la période à venir en fonction des résultats de l'apprenant. Cette méthode permet d'évaluer la progression des compétences des élèves et son évolution.

D'après Herzberg (2001), la reconnaissance au travail peut favoriser le sentiment de fierté. Ce qui a pour effet d'augmenter la confiance en soi, permettant à la personne d'être plus efficace et plus heureuse au travail. L'inverse est aussi vrai. Une personne qui se fait continuellement critiquer et qui ne se sent pas appréciée finira par manquer de confiance, augmentera son niveau de stress « négatif » et deviendra moins efficace et malheureuse au travail. Il est démontré que la reconnaissance au travail apporte au collaborateur du pouvoir d'agir en renforçant son estime de soi et qu'elle constitue notamment une attente importante dans la hiérarchie de ses besoins.

L'estime de soi est la valeur que l'enseignant accorderait au reflet que leur renvoie le miroir de l'établissement scolaire dans lequel tout un chacun se regarde. Cette estime de soi est construite dans le groupe d'appartenance primaire de chaque acteur social, puis chemine au gré des différents bords successifs dans le groupe d'appartenance secondaire qu'est le milieu de travail des enseignants. En effet, le manque d'appréciation, l'indifférence et toute autre forme d'agressivité directe ou indirecte peuvent causer des dommages irréparables au sein de l'établissement. C'est pourquoi la communication basée sur le respect mutuel et l'estime de soi est si importante dans une équipe.

En ce sens, Herzberg estime que la reconnaissance au travail prend beaucoup plus la forme d'une demande plus générale et plus diffuse qui porte sur la personne elle-même. Il s'agit

du respect et de la dignité que chaque enseignant et collaborateur estiment lui être dû dans la structure scolaire. Il s'agit par exemple de l'octroi des primes de rendements aux enseignants selon les tâches effectuées, Promotion des enseignants à des postes de responsabilités en fonction du travail abattu, lettre de félicitations et d'encouragements reçue de la hiérarchie, représentation de la hiérarchie dans les réunions de grandes instances, sélection pour la participation aux formations organisées par la hiérarchie. Dans la dynamique motivationnelle, Herzberg résume ces indicateurs : reconnaître l'effort et Reconnaître les compétences.

La reconnaissance de l'effort de l'acteur social renvoie à la perspective subjective de la dynamique motivationnelle de Herzberg. Pour lui, les résultats ne sont pas forcément proportionnels aux efforts fournis. Car, il peut arriver que les efforts consentis par les praticiens de classe ne reflètent pas les résultats. Herzberg pose qu'une telle conception de la reconnaissance porte sur l'effort, l'engagement et les risques encourus. Dans cette logique, la reconnaissance est indépendante des résultats finaux et se vit surtout dans le registre du symbolique. Elle peut se traduire par des remerciements pour les efforts accomplis. Dans le cas de l'investissement dans un projet par exemple, on confiera ensuite aux enseignants des responsabilités plus grandes. De ce point de vue, la logique de la délégation peut être perçue comme un signe de reconnaissance et de confiance vis-à-vis des enseignants. En ce sens, l'engagement professionnel des enseignants devient une conséquence positive, c'est-à-dire une réalité et non plus un leurre.

Quant à la reconnaissance des compétences, elle s'intéresse à la manière d'exécuter le travail, aux responsabilités individuelles, au souci porté à autrui, etc. Dès lors, la qualité de la relation est mise en avant. Dans cette conception sont pris en compte les valeurs et les principes moraux qui guident l'organisation, qu'il s'agisse de l'égalité, de la justice ou de la responsabilité sociale. En termes concrets, il n'est plus seulement question de souligner la qualité du travail des enseignants l'encadrement des élèves. Il s'agit surtout aussi de valoriser les dimensions cachées du travail comme la créativité, l'innovation ou l'autonomie (Mias, 1998 ; Noël & Cartier, 2016). Autrement dit, les praticiens de classe ne peuvent s'impliquer activement dans l'encadrement des élèves et certaines tâches professionnelles que si et seulement si leurs compétences sont reconnues comme telles.

2.2.2. Accomplissement à travers l'activité professionnelle ou réalisation de soi.

D'après Herzberg (1972), le besoin de réalisation ou d'accomplissement de soi correspond à l'actualisation des potentiels du sujet en action. Comme Maslow (1972) le fait

remarquer, l'épanouissement de la personne représente la puissance de l'être humain psychologiquement adulte, capable d'exprimer totalement l'ensemble de ses intérêts, à se servir de toutes ses aptitudes, de la façon qui lui est propre, dans le but de se réaliser intérieurement et non pas pour afficher extérieurement ses accomplissements en tant que tels. Ce point de vue semble partagé par Jung (1993) qui pose que chaque individu possède une structure intérieure en partie innée, inaltérable et douée de stabilité qui lui est propre. Cette structure bénéfique au développement et à l'émancipation de l'individu peut être, explique Jung (1993, p. 29) « *affaiblie ou étouffée, d'une part, par des habitudes, des attitudes mauvaises, des complexes, la peur et la passivité, et, d'autre part, par des pressions familiales, éducatives, sociales, culturelles ou idéologiques* ». Ce qui suppose qu'un professionnel accompli au travail soit convaincu de posséder, comme le suggère la méthode ericksonnienne, les ressources nécessaires et suffisantes pour aller mieux. Ainsi, en tant que professionnel de l'éducation, il met tout en œuvre pour un bon suivi.

Dans la perspective de Herzberg (1995), l'accès à la réalisation de soi est un processus actif qui impose à l'acteur professionnel d'agir et de faire constamment des efforts sans sollicitations extérieures dans le processus pédagogique. À force de travail, d'efforts, de patience et de détermination, les contours de sa vocation (enseignant) prennent davantage de relief, de consistance et de solidité. Ainsi, l'encadrement pédagogique des élèves dans ce sens permet à l'acteur professionnel de développer sa professionnalité. Même si parfois il est encore sujet au doute, sa vocation s'impose à lui avec une telle évidence, qu'il ne peut plus en douter. En prenant de l'assurance, sa vocation l'invite à s'engager et à réaliser des projets ou à créer des œuvres pour lesquels il se sent réellement utile : la création d'entreprises, un projet de société, un mouvement politique, une œuvre artistique ou philosophique, etc.

Il y a lieu de comprendre que, c'est à travers la réalisation d'une œuvre l'instituteur exprime sa personnalité, se réalise et partage ce qu'il est avec les autres. En agissant conformément aux aspirations de sa structure intérieure, la vie de l'individu prend tout son sens et il atteint son efficacité sociale maximale. Dans ce cas, la réalisation d'un projet ou d'une œuvre est triple : se révéler à soi-même, révéler sa sociabilité et transformer le monde. Étant donné que la pratique d'une activité et la réalisation d'une œuvre exigent du temps, l'une des principales ressources nécessaires à la réalisation de soi est le temps libre. Dans ce sens il prend des initiatives dans le but de booster ses actions pédagogiques et de ce fait il se rend aussi disponible pour apporter de l'aide aux élèves et aux collègues en difficultés.

La prise d'initiative dans le but de soutenir les élèves en difficultés selon Herzberg traduit son accomplissement au travail. Sous ce prisme le développement personnel est au

rendez-vous chez l'enseignant. Il s'agit pour ce dernier de s'actualiser dans l'encadrement élèves. Dans la perspective de Herzberg, l'actualisation de soi est comprise comme étant un « *processus à travers lequel son potentiel se développe en congruence avec sa perception de soi et sa propre expérience* » (Leclerc & al, 1998, p.78-79). À cet égard, la motivation intrinsèque à l'accomplissement est celle de l'instituteur qui effectue des innovations personnelles. À l'observation sur le terrain, il est question pour les enseignants de prendre des initiatives personnelles en termes de suivi tant psychologique, intellectuel que matériels pour accompagner les élèves qui sont en difficultés. Autrement, l'enseignant le fait sans contrainte et de manière libérale, car il a déjà atteint un niveau supérieur où il ne recherche que des valeurs positives en l'autre.

2.3. CONSTATS THÉORIQUES

Herzberg pose que l'accomplissement au travail passe aussi par la disponibilité dont fait montre un individu pour se mettre au service des autres. L'analyse de l'accomplissement au travail permettrait d'expliquer en quoi les besoins de réussite, de pouvoir et d'affiliation affectent les actions des enseignants dans le cadre de l'encadrement des pédagogiques. En cela, Herzberg estime que ce dernier disponible doit pouvoir répondre de manière appropriée aux questions des élèves et des collègues. Au travers des débats, il échange en tout temps sur les réalités du suivi pédagogique avec les élèves, de l'évolution de la structure. Il s'agit bien évidemment du rôle de l'éducateur. Rôle qui ne doit pas s'arrêter à la porte de la salle de classe ou de la salle des professeurs. Mais qui doit pouvoir assurer un suivi, en répondant aux interrogations des élèves, des enseignants, ce par le biais par exemple d'une adresse de messagerie ou d'un forum. Il demeure que c'est à l'instituteur que revient la lourde tâche de mettre en œuvre un véritable dispositif d'encadrement et du rayonnement de la structure scolaire.

Ainsi doit-il envisager un dispositif de suivi susceptible d'aider les enseignants et les élèves à faire le point, à mesurer l'amélioration de ses compétences, à engager ses priorités de progression dans telle direction ? S'il est admis que c'est sur le terrain de l'action que la progression des compétences trouve sa pertinence. Il importe de comprendre que l'encadrement sur tous ses aspects fait désormais partie du rôle de l'animateur dans sa relation d'aide. En ce sens, l'éducateur ne sont plus désormais chargés uniquement d'enseigner, de viser les cahiers. Également, leurs compétences doivent couvrir des domaines aussi variés que la connaissance des systèmes institutionnels, les notions d'accompagnement, social, et professionnel qui se

posent comme préalables à l'accompagnement des élèves, enseignants, mais aussi comme moyen d'évoluer dans le travail, de s'intégrer à la société (Le plâtre, 2002).

Il s'agit de gérer les préoccupations des élèves et enseignants au quotidien du suivi pédagogique et d'être un maillon essentiel pour le rayonnement de la structure scolaire. En définitive, l'on s'aperçoit que dans le processus managérial, l'enseignant est un maillon central et ses actions restent incontournables pour une éducation de qualité. Nous allons envisager dans le chapitre suivant le vécu expérientiel des enseignants de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo dans le but d'appréhender le style managérial qui est mis en place et qui peut avoir un impact sur leur engagement professionnel.

Au demeurant, la satisfaction au travail a un impact sur l'engagement professionnel. Le bien-être, tant sur le plan psychologique, affectif que social, est essentiel. Les facteurs de motivation intrinsèque, tels que le contenu des tâches, la promotion, le développement professionnel, l'autodétermination et la reconnaissance, sont des sources de motivation importantes. Il est également souligné que le leadership joue un rôle clé dans l'engagement des enseignants. En outre, la recherche met en évidence l'importance de la collaboration entre les enseignants et les directeurs pour atteindre les objectifs éducatifs. Il est donc essentiel de prendre en compte la motivation au travail et le bien-être des enseignants pour favoriser leur engagement professionnel et assurer une éducation de qualité.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

La méthodologie est un plan d'ensemble qui précise les activités à accomplir ou les conditions particulières à appliquer dans la conduite de la recherche pour répondre aux questions de recherches ou pour vérifier les hypothèses de l'étude. Selon Tsala Tsala (2006), elle est une partie de l'étude dont l'objet est l'analyse des méthodes (scientifiques) utilisées dans la recherche. À ce titre, il est important d'envisager les différentes opérations pour construire le cadre méthodologique. Ces opérations sont entre autres le type de recherche, présentation et justification du site de l'étude, la population de l'étude, le choix des techniques d'échantillonnage, les instruments de collecte de données et la technique d'analyse.

3.1. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Au regard de l'analyse théorique, on s'aperçoit que l'engagement professionnel s'associe à une attitude positive à l'égard du travail, innée ou développée par l'individu, qui influence directement son comportement. Ces individus hautement motivés valorisent le travail en général de même que leur identité professionnelle. (Duscesce et Savoie Jac, 2005). Cet engagement des enseignants se traduit par un sain investissement, par la participation et par l'implication entière de l'individu, de même que par l'utilisation optimale des ressources personnelles de celui-ci dans ses activités professionnelles. Cet engagement renvoie à une forte identification de la personne aux buts et aux valeurs de l'école, à la profession, aux activités de même qu'aux tâches qui y sont associées.

La relation que l'enseignant entretient avec sa profession ou avec l'organisation scolaire qui l'emploie détermine son engagement ; il s'agit d'un processus par lequel le système personnel de l'individu s'articule à son système. Il doit agir dans l'intérêt collectif et devenir de ce fait un ambassadeur du système éducatif camerounais. Les deux formes d'engagement « s'engager à » et « être engagé » (Mias, 1998 ; 2006) se retrouvent dans les relations sociales et coexistent parfois chez le même individu au cours de son existence. De ce fait, Lessard (1999) souligne que le choc de la réalité et les difficultés de la profession peuvent causer diverses frustrations, voire l'abandon de la carrière. Au regard de ces frustrations vécues par les enseignants, le Cameroun n'en est pas du reste. Même si les travaux sur l'engagement professionnel semblent faibles au regard de la littérature. Ngally Ngally (2003), Mboe et Siewe (2002) pensent que la problématique de la performance organisationnelle est commune à toutes les organisations, y compris l'organisation scolaire camerounaise.

L'on observe dans le contexte camerounais que les enseignants semblent frustrer à cause du taux de pauvreté (30%) (Financial Afrik, 2021). Par exemple, les citoyens camerounais ne croient plus aux désirs de faire carrière dans ce qu'on aime au regard de toutes les polémiques ou scandales (népotisme, tribalisme, corruption) qui entourent la réussite aux concours d'entrée dans les grandes écoles et à la fonction publique durant cette décennie (Mboe et Siéwé, 2022). À côté de ces éléments évoqués, s'ajoute le sous-emploi (70%), c'est-à-dire que plusieurs individus exercent des emplois en dessous de leurs compétences (Financial Afrik, février 2021). L'ensemble des éléments évoqués laisse croire que les citoyens camerounais se tournent vers l'enseignement pour une question de survie.

Dans le Document Stratégique de la Croissance et de l'Emploi (2009) et la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND30), qui traduisent la vision du Cameroun et augure d'une émergence à l'horizon 2035, en faisant du Cameroun un pays émergent, démocratique et uni dans sa diversité. Pour y arriver, un nombre d'objectifs ont été fixés parmi lesquels : un niveau de pauvreté, d'analphabétisme et d'exclusion sociale résiduelle ; un niveau de chômage et de sous-emplois résiduel ; une jeunesse bien formée exaltant le mérite et l'expertise nationale (DSCE, 2009). De plus des enjeux y sont définis tels que la formation du capital humain qui va ainsi consister, à doter la population d'un bon état de santé, d'éducation, de connaissances et d'aptitude professionnelle qui permettront aux pédagogues d'être épanouis au travail afin d'opérer des meilleurs choix pour les apprenants.

3.2. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Dans le cadre de cette étude, l'hypothèse générale est la suivante : «la motivation au travail rend compte de l'engagement des instituteurs de l'école primaire publique inclusive ». Dans le souci d'éviction de toute ambiguïté, cette hypothèse générale sera éclatée en hypothèses de recherche.

3.2.1. Définition opératoire des variables de l'étude

Notre hypothèse générale met en exergue la relation entre deux variables à savoir : une variable indépendante (VI) et une variable dépendante (VD).

3.2.1.1. Variable Indépendante (VI) : motivation au travail

Modalité 1. Nature et intérêt au travail

Indice :

- Exploitation d'expérience professionnelle vécue dans les nouvelles tâches professionnelles
- Co- élaboration du planning des activités de l'école
- Organisation des séminaires par les enseignants

Modalité 2. Responsabilité assumée au travail**Indice :**

- Respect des objectifs préalablement fixés à l'école
- Régularité et ponctualité dans ses tâches professionnelles
- Proposition des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation
- Autorégulation des tâches professionnelles dans le but de s'améliorer

Modalité 3. Reconnaissance au travail**Indice :**

- Octroi des primes de rendements aux enseignants selon les tâches effectuées
- Promotion des enseignants à des postes de responsabilités en fonction du travail abattu
- Lettre de félicitations et d'encouragements reçue de la hiérarchie
- Représentation de la hiérarchie dans les réunions de grandes instances
- Sélection pour la participation aux formations organisées par la hiérarchie

Modalité 4. Accomplissement de soi**Indice :**

- Prise des initiatives personnelles pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage
- Prise des initiatives personnelles pour aider les élèves qui n'ont pas de documents
- Disponibilité à s'ouvrir aux préoccupations de la hiérarchie et des collègues dans le but de les aider

3.2.1.2. Variable Dépendante (VD) : engagement des instituteurs dans leurs tâches professionnelles

Indice :

- Orientation vers les représentations partagées.
- Déploiement vers des actions durables

3.2.2. Hypothèses de recherche

HR 1 : la nature et l'intérêt du travail rendent compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives.

HR 2 : la responsabilité assumée au travail rend compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives.

HR 3 : la reconnaissance au travail rend compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives.

HR 4 : l'accomplissement au travail rend compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives.

3.3. TYPE DE RECHERCHE

L'étude met l'accent sur le paradigme compréhensif, car elle recherche non plus l'explication causale, mais le sens que cette explication peut en cacher (Desmet et Pourtois, 1998 ; Fortin & Gagnon, 2016). Autrement dit, cette étude cherche à comprendre l'engagement des instituteurs de l'éducation de base dans leurs tâches professionnelles au regard de leur motivation au travail. D'où elle repose sur un devis qualitatif. En effet, la problématique de recherche, les objectifs visés recommandent une attention particulière. Ce qui suppose la recherche du sens, la prise en compte des intentions et des motivations, des attentes, des raisonnements, des croyances, des valeurs des acteurs de l'éducation de base identifiées dans leur vécu professionnel au quotidien.

Il s'agit d'une démarche qui privilégie la compréhension des phénomènes, car les fondements du discours scientifique ne prennent pas en compte les objets extérieurs indépendants du sujet percevant, mais bien les perceptions, les sensations, les impressions de ce dernier à l'égard du monde extérieur (Paille et Muchielli, 2016). De ce fait, cette recherche a pour objectif d'étudier en quoi la motivation au travail impacte *l'engagement des instituteurs de l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application de Nkol-Ndong G I A leurs tâches professionnelles*.

Faudrait-il le préciser qu'un accent est mis sur une étude approfondie de longue durée d'un petit nombre de cas ou de situation De Sardan (2008). Cette approche qualitative met l'accent sur le recueil des données subjectives pour accroître la signification des résultats et vise à étudier les pratiques sociales, les phénomènes du point de vue des acteurs, à chercher le sens que ces derniers attribuent eux-mêmes à leurs actions. L'essence d'une étude de cas est alors nécessaire dans le but d'étudier de façon précise les informations reçues des participants à la

recherche afin de comprendre les situations dans lesquelles ils sont impliqués. L'étude de cas constitue un élément idéal qui permet de répondre adéquatement aux questions de l'objet d'étude.

Paillé (2004) propose six étapes dans le respect scrupuleux et dans l'ordre le choix des cas qui participeront à la recherche, les choix des instruments de collecte des données, le choix des instruments d'analyse, la mise en évidence des aspects distinctifs et instructifs et le tracé des implications théoriques et pratiques. Dans ce sens il est à noter que l'étude de cas est une forme d'enquête (socio pédagogique) ou d'investigations (psychopédagogiques) portant sur un petit nombre de cas (...). Cette forme de recherche est particulièrement bien adaptée pour la recherche en Master plus qu'elle permet d'étudier un phénomène plus en profondeur que ne le permet l'enquête à grande échelle ou la recherche expérimentale (Desmet, Pourtois et Lahale, 2006).

3.4. DESCRIPTION DU SITE DE L'ÉTUDE

Tableau 1 : Chronologique Des Directeurs

N°	NOMS ET PRÉNOMS	GRADE	ANNÉE
01	Tchatchou Germain	Instituteur Principal	1990 - 1992
02	Ngninga Jean Pierre	Instituteur	1992 - 1994
03	Mme Ndouma Edouard Epse Abah	Institutrice	1994 - 1996
04	Ekani Jean François	Instituteur Principal	1996 - 1997
05	Mekanda Zenon	Instituteur Principal	1997 - 2005
06	Olinga Awano Marie	Instituteur	2005 - 2006
07	Oyono Lilie	Instituteur Principal	2006 - 2016
08	Ambina Onguene Jean	Instituteur Principal	2016 - 2019
09	Owono Mbarga Owono	Instituteur	2019 -

Sources : Auteur

L'étude a été menée à l'école primaire publique pilote inclusive de Nkol-ndongo G I A qui est située en plein cœur de la ville de Yaoundé quatrième, du Département du Mfoundi, Région du Centre. Abritant les bâtiments construits sous l'égide de la coopération Cameroun-Japon, en matériaux durables et finis. Il abrite dix écoles fonctionnant en mi-temps et à plein temps dont, trois en matinée et trois en après-midi et quatre à plein temps. Chaque école comporte au moins huit enseignants pris en charge par l'État dont le/la Directeur (trice) en fait partie. Créée en 1990, elle est transformée en EPPPIA en 1995.

3.5. POPULATION DE L'ÉTUDE ET CRITÈRE DE SÉLECTION DES PARTICIPANTS

3.5.1. Justification du choix de la population de l'étude

La population de l'étude est constituée de l'ensemble des personnes sur lesquelles portent l'enquête ou encore, les personnes auprès de qui les informations seront récoltées. D'après Paillé et Muchielli (2013), la population de l'étude désigne un groupe des personnes, d'objets, d'unités ayant les mêmes caractéristiques sur lesquelles portent des observations. Autrement dit, elle représente une collection complète d'éléments intéressants une investigation particulière. Elle doit comporter tous les éléments ayant les mêmes caractéristiques précises en relation avec l'objectif ou les objectifs de l'étude (Depelteau, 2000 ; Fortin & Gagnon, 2016). La population d'étude dans le cadre de notre travail est constituée de l'ensemble des praticiens de l'éducation de base impliqués tous dans l'action pédagogique. Elle se limite principalement aux enseignants contractuels et au directeur de l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application de Nkol-Ndong G I A dans la Région du Centre, Département du Mfoundi, Arrondissement de Yaoundé IV.

Le choix de cette population vise à analyser la prise d'initiative par les pédagogues en service, l'ouverture vers la renégociation ou le partage d'expériences au regard de la motivation vécue au travail par ces derniers. C'est alors dans ce sillage que Herzberg (1979) pense que la satisfaction d'un salarié au travail est la résultante de la prise en compte des facteurs moteurs (motivationnels) dans le management de l'établissement scolaire par sa hiérarchie. Ce choix n'est pas hasardeux, car certains responsables sur le terrain adoptent des conduites ou attitudes de désintéressement, d'indifférence, d'inhibition face à certaines innovations pédagogiques voire à leur implémentation ou encore face à des suggestions faites par la haute hiérarchie. Ce qui pourrait impacter de manière considérable les objectifs poursuivis et par conséquent la qualité de l'éducation.

Tableau 2: Population de l'étude à l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application de Nkol-Ndong G I A

Catégories	Cible	Cible touchées
Directeur	03	02
Enseignants	16	12
Total	19	14

Sources : Auteur

Le tableau 1 est subdivisé en trois colonnes : catégories (directeur, enseignants), cibles et cibles touchées. Au niveau des cibles, nous avons trois (03) directeurs et seize (16) praticiens de classe pour un total de dix-neuf (19), tandis qu'au niveau des cibles-touchées, nous en somme parvenu chez les directeurs à deux (02) et chez les praticiens de classe à douze pour un total de quatorze (14). Ce tableau laisse transparaître que le directeur qui est unique sans adjoint au sein de l'établissement coordonne les activités de 12 enseignants.

3.5.2. Critère de sélection des participants

La recherche étant qualitative, le principe de l'exclusion et d'inclusion nous a permis d'obtenir le nombre de participants à l'étude. Selon Fortin et Gagnon (2016), le principe d'exclusion admet que les sujets qui ne remplissent pas les caractéristiques de sélection établies par le chercheur sont exclus de l'échantillon. Par ailleurs le principe d'inclusion quant à lui, stipule que les sujets qui présentent les mêmes caractéristiques que celles identifiables à la population de l'étude sont favorables à la sélection. Ainsi, pour faire partir de la population d'étude, il fallait réunir les critères ci-après cités :

- jouir d'une ancienneté dans le cadre des enseignants contractuels d'au moins 10ans. Il s'agit des pédagogues qui disposent d'une expérience dans le suivi pédagogique des enseignants
- être enseignant titulaire de classe.

3.6. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

3.6.1. Technique d'échantillonnage

La technique d'échantillonnage typique (Depelteau, 2003) a été appliquée. Il s'agit d'une technique empirique qui se base sur un « choix raisonné » dans la mesure où il faut observer le comportement professionnel des enseignants contractuels dans l'exercice de ses fonctions statutaires. Le choix raisonné ou intentionnel consiste pour le chercheur, d'après Fortin et Gagnon (2016, 271) « à sélectionner les sites particuliers, des personnes ou des activités, dont il espère obtenir les données informatives, riches et significatives ». En effet, l'étude porte sur une étude de cas et, pour cette raison, faute de pouvoir les généraliser, les résultats obtenus seront plutôt intégrés dans un cadre théorique de référence (Dumez, 2016 ; Fortin & Gagnon, 2016 ; Paillet et Mucchielli, 2013). La démarche qualitative consiste à rechercher non plus l'explication du phénomène qui semble cacher le sens.

Pour constituer cet échantillon, la technique d'échantillonnage typique est utilisée, car elle est fonction du problème de l'étude. Compte tenu de la conduite étudiée, notamment l'engagement professionnel des instituteurs contractuels par rapport à leurs fonctions régaliennes, la technique d'échantillonnage raisonné typique reste prioritaire (Depelteau, 2010) pour la sélection des participants à l'étude. Il importe de noter que cette technique tient compte des critères sus-énoncés et ayant accepté de participer à la recherche. L'utilisation de cette technique se justifie donc par la pertinence du « *choix raisonné* » qui la sous-tend. Suivant, l'échantillon est composé de 4 praticiens de classe et du directeur qui est le leader de la structure, c'est-à-dire de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo.

En outre, la technique d'échantillonnage typique aide à mieux comprendre les facteurs de motivation au travail et d'engagement des instituteurs contractuels qui met en exergue le style managérial qui y est mis en exergue. Cette technique se justifie alors par sa pertinence des choix raisonnés qui la sous-tendent et font d'elle un choix aussi pertinent que celui du chercheur dans ledit domaine (Fortin & Gagnon, 2016). En effet, cette technique est très utilisée par les partisans de la méthode qualitative qui recherchent moins la représentativité que l'exemplarité de leur l'échantillon. En d'autres termes ces personnalités ne sont pas choisies en fonction de l'importance numérique de la catégorie qu'ils représentent, mais en fonction de leur caractère exemplaire. Le critère de diversification déterminant la valeur de l'échantillon reste en adéquation avec les objectifs de l'étude sans restriction d'aucun aspect.

3.6.2. Participants à l'étude

Les participants à l'étude renvoient à la partie d'une quantité qui permet par ses appréciations de connaître la totalité de la chose. C'est un groupe ou un sous-groupe d'individus prélevés dans une population donnée, aux fins d'y faire une étude d'après la littérature (Fortin et Gagnon, 2016 ; Paillé et Mucchielli (2016). À en croire Pirès (1997, p.122), l'échantillon désigne « *une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème* ». Ainsi, l'idée de l'échantillon est intimement liée à celle de la transférabilité des connaissances qui seront produites par la recherche. Dans le même esprit, Mocascarola (2018, p.133) estime que lorsque, « *lorsque la recherche porte sur une population qui ne peut pas être appréhendée de manière exhaustive, les informations disponibles décrivent une partie, appelée échantillon, d'une totalité trop grande, mouvante ou mal définie pour être recensée* » (p. 133). De ce point de vue, la description d'un échantillon doit apporter des connaissances qui ne concernent que les données analysées.

Il convient alors que c'est une population miniaturisée de la population initiale. Elle doit ainsi posséder les mêmes caractéristiques que la population mère. Échantillonner revient alors à choisir un nombre limité d'individus. La caractéristique de l'échantillon est sa représentativité et par conséquent, il doit avoir les caractéristiques de la population cible pour que les résultats obtenus soient généralisables. Cependant, l'échantillon dans la recherche qualitative est délibéré. Ainsi, ce qui prévaut, c'est l'expérience des événements.

3.6.3. Profil des participants

Tableau 3: Récapitulatif descriptif de l'échantillon

Participants	Sexe	Fonction	Ancienneté professionnel	Ancienneté au poste	Âge
Philippe	Masculin	Directeur	16 ans	6ans	47 ans
Henri	Masculin	Enseignant	15 ans	5 ans	45 ans
Gisèle	Féminin	Enseignante	14 ans	6 ans	43 ans
Solange	Féminin	Enseignante	11 ans	7 ans	37 ans
Olive	Féminin	Enseignante	13ans	5 ans	38 ans

Sources : Auteur

Au regard du tableau 2, pour ce qui est des âges, les participants sont situés dans la tranche d'âge de 38 ans– 49ans. Le tableau 2 révèle aussi que le genre féminin est représentatif par rapport au genre masculin en ce qui concerne l'ensemble des participants retenus pour l'étude.

3.7. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Il existe plusieurs instruments de collecte des données (questionnaires, le guide d'entretien, tests, le guide d'observation, etc. ...). Ainsi, en conformité avec la méthodologie de recherche qualitative, il convient de construire un guide d'entretien, afin d'assurer la cohérence des informations qui seront recueillies chez les participants sur le terrain. Le guide d'entretien ici fait référence à « *la liste des thèmes auxquels l'interviewer s'intéresse, thèmes sur lesquels il est susceptible d'effectuer ses relances* » (Romelaer, 2005, p.112). Cette étude sur la motivation au travail et l'engagement professionnel des praticiens de classe a permis de justifier les choix de l'outil de collecte des données qui est l'entretien semi-directif. En effet, il

est question ici d'enquêter auprès de ces pédagogues afin d'avoir les informations sur la manière dont ils appréhendent le leadership de chef d'établissement.

3.7.1. Le guide d'entretien

La technique utilisée pour collecter les données est l'entretien individuel de type semi-directif qui est principalement utilisé dans les recherches qualitatives, quand le chercheur veut comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants. Dans ce type d'entretien le chercheur met en exergue une interaction verbale animée par lui-même, il laisse guider par le flux de l'entrevue sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, dans le but d'aborder les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, et qui permet ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2000). L'entretien semi-directif est utilisé ici, parce qu'on s'intéresse aux dimensions qualitatives singulières d'un problème donné, c'est-à-dire à la manière dont chaque enseignant perçoit la gestion du chef d'établissement par rapport à leur motivation au travail (Fortin et Gagnon, 2016).

Les auteurs tels que Vander Maren (2004), De Sardan (2008), Fortin et Gagnon (2016) conçoivent l'entretien comme une conversation initiée par l'intervieweur dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur des contenus déterminés par les objectifs de la recherche. Le choix de l'entretien de recherche individuel de type semi-directif dans une perspective qualitatif-compréhensive joue un rôle actif et cherche à mieux appréhender les informations de l'interviewé. Il s'agit d'une étude rétrospective puisque l'interrogation des participants sur une situation survenue antérieurement à l'entretien. À cet égard, les entretiens seront enregistrés avec l'accord du sujet puis retranscrits comme susmentionnés plus haut.

Nous pouvons définir l'entretien avec Aktouf (1997) comme un questionnement oral ou discussion avec un individu et qui porte sur un sujet prédéterminé dont on veut approfondir certains aspects à travers les réponses de la personne interviewée. Lorsqu'on cherche à comprendre la signification que les personnes attribuent à différents phénomènes, l'analyse qualitative semble tout indiquée. Dans la phase de collectes de données, le chercheur, dans un continuel va-et-vient entre la réflexion et l'action, est partie prenante de l'instrument de recueil de données. Le guide d'entrevue offre une formule ouverte, large, évolutive et souple qui permet une proximité entre les sujets concernés, condition nécessaire à l'émergence de cette quête de sens commune. Le guide d'entrevue favorise deux éléments : le caractère évolutif des données

et le contact direct avec les participants. D'une part, le guide d'entrevue peut être construit et reconstruit au fil des entretiens. Il « *témoigne d'autant mieux de la progression de l'analyse qu'il s'est modifié en cours de recherche* » selon Mucchielli (1996, p. 185). D'autre part, comme l'écrit Daunais (1993), choisir le guide d'entrevue, c'est donner la priorité aux sujets plutôt qu'à leur conduite.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé le guide d'entretien comme outil de collecte des données sur le terrain, et, cela a été effectif à travers des entretiens individuels avec les enseignants et des focus-group avec les élèves. La méthode des focus-group (groupes focalisés) est une méthode qualitative de recueil des données. Il s'agit d'une technique d'entretien de groupe, un groupe de discussion semi structuré, modéré par un animateur neutre, qui a pour but de collecter des informations sur un nombre limité de questions définies à l'avance. Cette technique d'entretien (focus-group) repose donc sur la dynamique de groupe, elle permet d'explorer et de stimuler différents points de vue par la discussion. Les échanges favorisent l'émergence de connaissances, d'opinions et d'expériences comme une réaction en chaîne grâce à la réunion de personnalités diverses favorisant l'expression et la discussion d'opinions controversées. Le chercheur est comme un explorateur, il peut connaître en partie le sujet mais qui va aussi découvrir des domaines inconnus.

À cet effet, la collecte des données a été réalisée avec des outils conformément aux objectifs de l'étude. Pour ce faire, un guide d'entretien semi-dirigé a été utilisé comme outil de collecte des données. C'est un dispositif technique qui vise à produire un discours qui traduit à la fois des faits pédagogiques et sociaux. Toutefois, avant la phase de communication proprement dite, la précision de quelques paramètres de l'entretien au consultant ont été abordés : le lieu du déroulement de l'entretien, la discrétion des informations, la lecture et l'approbation du formulaire de consentement et la possibilité d'enregistrement.

3.7.2. Justification du choix de l'entretien

Le choix de l'entretien semi-dirigé se justifie par le fait qu'il fournit au répondant la possibilité d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité (Paillé et Mucchielli, 2013). Ce type d'entretien permet de faire des relances pertinentes et d'organiser l'ensemble des thèmes abordés et auxquels l'étude ou la problématique se réfère. Les raisons pour lesquelles cet instrument de collecte des données a été fait est qu'il permet d'apporter des éléments à la communauté scientifique qui concernent la motivation quotidienne des enseignants contractuels par rapport à leurs tâches régaliennes au travail. Autrement dit,

l'entretien de recherche représente ici, le seul mode d'accès valable dans un champ d'investigation encore peu exploré. Il va permettre tour à tour de : « *débroussailler* » le terrain ; de dégager des pistes de recherche ; de clarifier des problématiques et de poser certains problèmes dans toute leur complexité ; de mettre en relief la dimension subjective du sujet en recueillant des informations à partir de sa pratique personnelle, de considérer la perspective du sujet lui-même.

Par ailleurs, le rôle de l'intervieweur est alors d'accompagner l'interviewé dans la construction, voire le repérage de ses sentiments et de ses perspectives. Il se distingue des entretiens diagnostiques et thérapeutiques dans la mesure où il est destiné à recueillir des données qui sont utiles à la bonne conduite de la recherche entreprise, d'obtenir des renseignements, d'acquérir des connaissances sur les indicateurs de la motivation au travail, et d'en faire des propositions. Cependant, il convient de préciser que l'entretien de recherche qualitative est souvent semi structuré. En effet, il ne renvoie ni à une conversation libre ni à un questionnaire très structuré (Vander Maren, 2004).

3.7.3. Présentation du guide d'entretien

Le guide d'entretien a été fait dans le but de recueillir des données ou des informations de l'interviewé. Ces informations nous ont permis de mieux cerner notre problème, d'expliquer les causes du manque de transfert des connaissances historique des jeunes apprenants et de vérifier nos hypothèses sur la base de la théorie de Karsenti (2009). Pour mener ces entretiens, nous sommes partis d'une grande question afin de laisser la latitude aux interviewés de s'étendre sur la question dans leurs réponses. Durant les entretiens, nous avons à chaque fois procédé aux questions de contrôle et de relance. Cependant, avant la phase d'échange proprement dite, nous avons eu à préciser les paramètres dudit entretien à l'interviewé, à savoir, l'objectif de l'entretien, le choix de l'interviewé, la possibilité d'enregistrement, le thème de l'entretien. Cette procédure visait à obtenir le consentement de l'interviewé sur tous les points. Nous avons principalement utilisé le guide d'entretien pour la collecte des données. Ces thèmes et sous-thèmes sont les suivants :

THÈME 1 : Nature et intérêt au travail

Sous-thème 1 : Exploitation d'expérience professionnelle vécue dans les nouvelles tâches professionnelles

Sous-thème 2 : Co- élaboration du planning des activités de l'école

Sous-thème 3 : Organisation des séminaires par les enseignants

THÈME 2. Responsabilité assumée au travail

Sous-thème 1 : respect des objectifs préalablement fixés à l'école

Sous-thème 2 : régularité et ponctualité dans ses tâches professionnelles

Sous-thème 3 : proposition des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation

Sous-thème 4 : autorégulation des tâches professionnelles dans le but de s'améliorer

THÈME 3 : Reconnaissance au travail

Sous-thème 1 : octroi des primes de rendements aux enseignants selon les tâches effectuées

Sous-thème 2 : Promotion des enseignants à des postes de responsabilités en fonction du travail abattu

Sous-thème 3 : lettre de félicitations et d'encouragements reçue de la hiérarchie

Sous-thème 4 : représentation de la hiérarchie dans les réunions de grandes instances

Sous-thème 5 : sélection pour la participation aux formations organisées par la hiérarchie

THÈME 4. : Accomplissement de soi

Sous-thème 1 : prise des initiatives personnelles pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage

Sous-thème 2 : prise des initiatives personnelles pour aider les élèves qui n'ont pas de documents

Sous-thème 3 : disponibilité à s'ouvrir aux préoccupations de la hiérarchie et des collègues dans le but de les aider

THÈME 5 : engagement des instituteurs dans leurs tâches professionnelles

Sous-thème 1 : orientation vers les représentations partagées.

Sous-thème 2 : déploiement vers des actions durables

3.7.4. Le cadre des entretiens

Collecter les données suppose un cadre approprié. D'après Mgbwa (2009, p.172), « *le cadre se doit justement d'imposer des limites, des lignes à ne pas franchir* ». Dans cette logique, on peut s'accorder avec Guisot (2005) que le cadre fait référence à une formation seconde apportée de l'extérieur. Cette formation étant d'après l'auteur, une représentation substitutive, prédéfinie. Il est question de préciser ici le lieu du déroulement de l'entretien, les modalités données aux participants. Avant tout, chaque entretien débute toujours par la présentation du formulaire de consentement éclairé qui était signé par les consultants (cf. annexe 2). Aussi, il est question à chaque fois de négocier le rendez-vous pour envisager le prochain entretien.

En tout état de cause, le formulaire annexé de consentement a permis d'attirer leur attention sur l'importance de la recherche et garantir la confidentialité des données recueillies. Le cadre s'est également appuyé sur un certain nombre de commodités nécessaires pour mener un entretien. Il s'agit des commodités infrastructurelles : la chaise du sujet, la chaise de l'étudiante chercheuse, une table pour deux et stylo et du papier pour noter les éléments verbaux et non verbaux du sujet. Par ailleurs il a été question de préciser à l'interviewé la durée des entretiens qui ne devait pas déborder 60 minutes, la non-utilisation du téléphone pendant l'entretien. Aussi, il est à noter que chaque interviewé devrait être informé sur l'enregistrement audio avec un dictaphone.

3.7.5. Déroulement des entretiens.

Selon Banaka.W.H. (1971, p.424), « *Un bon entretien en profondeur (et cela est vrai des autres types d'entretiens) est le résultat de la connaissance qu'à l'intervieweur d'une théorie efficace de la communication interpersonnelle et de sa capacité à l'appliquer* ». Dans cette logique certaines conditions sont prises en considération pour favoriser la communication. Il s'agit de tenir compte de la dimension personnelle et interpersonnelle dans la relation entre l'intervieweur et l'interviewé ; garder l'équilibre entre l'intervieweur et l'interviewé ; respecter la vulnérabilité de l'interviewé, respecter l'intimité de l'interviewé ; établir et conserver la réciprocité ; planifier la fréquence des entretiens et son impact. Par ailleurs, il convient de considérer que les aspects verbaux et non verbaux de la communication sont intimement liés et peuvent influencer l'interviewé. Ainsi, l'utilisation des modes d'intervention sur le plan verbal et non verbal permet de pallier à ce phénomène.

Lors de la première conversation, le chercheur donne des indications sur l'objectif visé par la recherche. Ici, il convient d'être naturel, de ne pas trop en dire, de ne pas se confondre en explications trop complexes, de ne pas être trop reconnaissant si la personne accepte. Il est souvent recommandé de tenir compte de la culture de l'interlocuteur, de son âge, son sexe et de répondre de façon discrète à ses questions, ne pas le précéder, ni le devancer, en un mot de s'adapter à son rythme. La durée de l'entretien est fixée à un temps limité qui n'ira au-delà de 60 minutes. Dans cette recherche, le privilège a été accordé à un élément pertinent qui est la profondeur de la démarche plutôt que le nombre d'interviewés. Dans cette recherche, cinq praticiens de classe seront interrogés sur la base de deux entrevues par participant. Pour fixer le nombre d'entretiens, il y a lieu d'en croire à Seidman (1991) qui préconise de s'assurer de la

représentativité suffisante des éléments constitutifs d'une population donnée et de la saturation des informations.

Aussi, importe-t-il de préciser que la dynamique doit prendre la forme d'un entretien actif dont la caractéristique principale est la participation active de l'intervieweur afin d'approfondir un thème. Muchielli (1991) trouve que l'intervieweur est actif en ce sens qu'il soutient sans arrêt son interlocuteur dans la réflexion. Il ne reporte pas à plus tard sa compréhension sous prétexte qu'il enregistre tout (...) Il faut, outre la compréhension du contenu, être capable de ramener la compréhension de ce qui est dit par rapport, à l'objet de l'entretien.

Dans cette configuration, l'intervieweur pose une première question et guide, par la suite, le répondant à travers ses réponses en l'aidant à articuler sa pensée autour des thèmes préétablis. Ainsi, il laisse la plupart du temps à l'interviewé la possibilité de développer d'autres thèmes auxquels le chercheur n'aurait pas pensé en préparant l'entretien en question. En effet, dans le cadre d'un entretien semi-directif, le guide d'entretien permet de « *centrer* » l'échange entre l'intervieweur et l'interviewé sur chacun des thèmes préétablis. De ce fait, la construction du guide d'entretien s'est fait au préalable à partir des hypothèses opérationnelles. Il est constitué de :

- l'accroche et la mise en confiance ou il s'agit de se présenter réciproquement, de cadrer l'objectif de l'entretien et de rassurer l'interviewé quant à la confidentialité et l'anonymat ;
- l'entretien proprement dit a concerné l'ensemble des questions et/ ou thématiques à aborder réparties en quatre parties : l'une relative à la nature et l'intérêt du travail ; à la responsabilité assumée au travail ; à la reconnaissance au travail ; à l'accomplissement de soi.

Le premier entretien qui tient lieu de pré-test est effectué au début du mois d'octobre 2022 avec deux formateurs qui obéissaient aux critères de la recherche c'est-à-dire l'un avait une ancienneté de 10 ans et l'autre de 13 ans. Les difficultés auxquelles rencontrées au cours de ces entretiens d'essai ont permis de redéfinir le cadre spatio-temporel de l'entretien, le guide thématique, et la grille d'analyse. Les cinq autres entretiens se sont déroulés à des intervalles plus ou moins rapprochés : 7 octobre, 14 octobre, 21 octobre, 28 octobre, 4 novembre. Les jours des entretiens étaient fixés selon la disponibilité du participant, ceci parce que les participants se libéraient un peu plutôt que les autres jours. L'heure des entretiens était choisie par ces derniers de façon à ce qu'ils se sentent libres, à l'aise et disposés à nous partager leurs points de vue sur l'engagement professionnels des praticiens de classe contractuels de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo.

Leur tendance à sortir de la thématique abordée pour parler d'autres choses a plus ou moins rallongé la durée des entretiens qui étaient respectivement de 43 minutes, 47 minutes, 45 minutes, 48 minutes, 43 minutes. Ces entretiens se sont tenus à l'école auprès des participants retenus dans ce cadre. Les notes ont été prises en même temps que l'enregistrement du discours à l'aide d'un dictaphone.

Par ailleurs, la clôture de l'entretien est importante, car, c'est elle qui laisse la dernière impression à l'interviewé. La synthèse a permis de laisser à l'interviewé le sentiment d'avoir été entendu, autrement dit, que sa parole a été considérée comme importante et d'avoir contribué à faire avancer la recherche sur la motivation des enseignants contractuels de l'école primaire en fonction de la gestion managériale. Cette synthèse consiste en une dernière sollicitation de la personne pour qu'elle ajoute un élément qui lui semble important et en remerciant l'interviewé.

3.7.6. Critère de saturation

Lorsqu'on a plus ou moins fait le tour des représentations pour un champ d'investigation donné, « on s'aperçoit assez vite que, sur un « problème » investigué, la productivité des observations et des entretiens décroît. À chaque nouvelle séquence, à chaque nouvel entretien, on obtient de moins en moins d'informations nouvelles. C'est la saturation des données empiriques (Fortin & Gagnon, 2016). Ce qui suppose que le principe de saturation est plus qu'un signal de fin et constitue une garantie méthodologique de première importance. De ce point de vue, il importe de s'interroger sur le nombre minimum d'entretiens nécessaires, tout en restant pertinent par rapport au sujet de recherche et à la méthode choisie. À cet effet, un minimum de cinq entretiens est nécessaire. Cependant, au-delà du nombre d'entretiens, c'est bien la qualité et la pertinence de ceux-ci qui importent.

3.8. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES

Il s'agira dans cette partie de montrer quel est le type d'analyse qui est à la base du traitement des données recueillies sur le terrain, mais aussi d'élaborer une grille d'analyse de contenu thématique. Ainsi, le choix est porté sur une analyse de contenu thématique qui sert à dégager les thèmes présents dans un corpus pour ensuite en faire une (grille) analyse.

3.8.1. Analyse de contenu thématique

Selon Mucchielli (2006), l'analyse de contenu est un ensemble de méthodes diverses, objectives et exhaustives dont le but commun est de dégager, à partir des discours un maximum d'informations concernant des personnes, des faits relatés, des sujets explorés, mais aussi et surtout de découvrir le sens de ces informations. Dans l'analyse suivant l'arbre thématique, l'inférence qui est faite est un type d'analyse contrôlé lors de laquelle on accomplit une opération logique qui permet de tirer d'une ou de plusieurs propositions en (l'occurrence des données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement. Dans cette démarche d'analyse, le traitement et l'interprétation des données se rattachent à deux logiques particulières : la thématisations du corpus qui renvoie à l'organisation des données impliquant une signification des entretiens, et l'examen des thèmes et des catégories qui émergent selon une logique interprétative du corpus. Une analyse qualitative est un processus évolutif et continue qui démarre après le premier entretien. Cela permet non seulement d'adapter le guide d'entretien si nécessaire entre deux groupes, mais aussi de déterminer le moment où on arrive à « saturation d'idées » et ainsi terminer le recueil de données.

L'analyse thématique consiste à transposer un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé. Ainsi, on repère et on regroupe les thèmes du corpus en traversant tous les entretiens comme l'explique Bardin (1977) « la manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments significatifs dans une sorte de sac à thèmes ». Elle est basée avant tout sur les transcriptions verbatim mais également sur les notes de l'observateur. Les données recueillies lors de groupes focalisés sont influencées par la situation de discussion de groupe. Il importe ainsi de resituer le contexte au cours de l'analyse des données et de l'interprétation des résultats. L'analyse commence par effectuer un codage axial des verbatims. Ainsi, chaque partie du verbatim sera classée dans une catégorie représentant l'idée qu'elle véhicule. Il faut aussi savoir qu'une partie de texte peut contenir plusieurs idées et ainsi être classée dans plusieurs catégories différentes.

Les catégories sont ensuite regroupées en thèmes plus généraux et parfois déclinées en sous-catégories plus détaillées selon la particularité de l'idée émise. Il en résultera un arbre de concepts qui représente les résultats du travail. La construction de cet arbre de concepts est progressive et évolutive, constamment enrichie par les nouveaux verbatim. Les limites en sont les objectifs de l'étude. Ensuite, chaque catégorie fait l'objet d'une synthèse descriptive qui peut quantifier très grossièrement (sans aucune validité statistique) sa fréquence dans la

population étudiée. C'est l'analyse descriptive. Elle peut être suivie d'une analyse plus interprétative des données, qui peut être placée dans la discussion, enrichie d'une comparaison des données existantes dans la littérature et peut aboutir à la formulation d'hypothèses induites et / ou de recommandations éventuelles. Pour ce travail d'analyse, des méthodes plus classiques utilisent un logiciel Word (on copie les différentes parties de texte en les collant dans les catégories correspondantes et en codant afin de pouvoir retrouver la partie copiée dans le texte d'origine) ou alors en surlignant des parties du texte avec une couleur différente suivant l'idée représentée.

3.8.2. Justification de la technique d'analyse

Le choix porté sur l'analyse de contenu thématique dans cette étude tient du fait qu'elle est la méthode la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives (krippendorff, 2003 ; Paillé et Mucchielli, 2016 ; Fortin & Gagnon, 2016). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. Cette partie approfondit les principales étapes de l'analyse de contenus thématiques. Par ailleurs, cette technique cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les participants, de la façon la plus objective possible. Il s'agissait de découper transversalement les informations issues des participants au travers des thèmes de l'étude (Bardin, 2010).

3.8.3. Présentation de la grille d'analyse de contenu thématique

La grille d'analyse a porté sur les modalités de la variable indépendante et de la variable dépendante, ainsi que leurs indicateurs à savoir : la nature et l'intérêt du travail, la responsabilité assumée au travail, la reconnaissance au travail et l'accomplissement de soi. Cette grille permet d'examiner les facteurs de motivation au travail qui impactent l'engagement professionnel des praticiens de classe contractuels. Pour analyser les données collectées à l'aide du guide d'entretien, la recherche s'est servie de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération, elle a procédé à l'analyse de contenu directe tel que développée par Aktouf (2014). Ce modèle d'analyse de contenu directe repose sur le fait que le chercheur se contente de prendre au sens littéral la signification de ce qui est étudié. Il ne cherche pas dans ce cas, à dévoiler un éventuel sens latent des unités analysées, il reste simplement et directement au niveau du sens manifeste. Ce cadre peut être établi à priori et se fonder sur les catégories selon lesquelles on regroupera les unités d'informations que l'on s'attachera à extraire du discours des participantes. Nous

allons ensuite faire une synthèse des résultats sous forme de conclusion, faire ressortir les situations :

Tableau 4 : Élaboration de la grille d'analyse

THÈMES	CODE	SOUS-THÈMES	CODE	OBSERVATIONS			
				0	(+)	(-)	(+/-)
Nature et intérêt du travail	A1	Exploitation d'expérience professionnelle vécue dans les nouvelles tâches professionnelles	a1				
		Co- élaboration du planning des activités de l'école	a2				
		Organisation des séminaires par les enseignants	a3				
Responsabilité assumée au travail	B2	Respect des objectifs préalablement fixés à l'école	b1				
		régularité et ponctualité dans ses tâches professionnelles	b2				
	proposition des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation	b3					
	Autorégulation des tâches professionnelles dans le but de s'améliorer l'animation	b4					
Reconnaissance au travail	C3	octroi des primes de rendements aux enseignants selon les tâches effectuées	c1				
		Promotion des enseignants à des postes de responsabilités en fonction du travail abattu	c2				
	lettre de félicitations et d'encouragements reçue de la hiérarchie	c3					
	représentation de la hiérarchie dans les réunions de grandes instances	c4					
	sélection pour la participation aux formations organisées par la hiérarchie	c5					
l'accomplissement de soi	D4	Prise des initiatives personnelles pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage	d1				
		Prise des initiatives personnelles pour aider les élèves qui n'ont pas de documents	d2				
	Disponibilité à s'ouvrir aux préoccupations de la hiérarchie et des collègues dans le but de les aider	d3					
	Orientation vers les représentations partagées						
Engagement des instituteurs dans leurs tâches professionnelles	E5		e1				
		Déploiement vers des actions durables	e2				

Sources : Herzberg (1995)

Au regard du tableau 3, il y'a quatre types d'observations représentées par des symboles à relever dans les entretiens à savoir :

- le symbole (+) signifie que le phénomène est présent ;
- le symbole (-) signifie que le phénomène est absent ;
- le symbole (±) signifie que le phénomène est présent avec doute ;
- et 0 signifie nul.

Chacun des éléments verbaux porte un code qui le désigne symboliquement. La case observations permet de marquer de façon codée et concise la présence (+) ou l'absence (-) ou encore la présence avec doute dans le discours du participant, de tel indice appartenant à tel sous-thème de tel thème.

3.9. DÉPOUILLEMENT ET CODIFICATION DES RÉSULTATS

3.9.1. Dépouillement

Comme le souligne Bardin (1997), une analyse qualitative pour être fiable et viable doit être faite en trois étapes. la première consiste à recueillir des informations qui seront transcrites par la suite. Cette transcription est succédée par la sélection d'un certain nombre d'éléments des discours sur la base de faits saillants et de préoccupations importantes afin de retenir ceux qui sont utilisés. Ce sont donc ces éléments du discours de nos sujets que nous avons solutionnés, analysés et présentés dans nos résultats. La seconde phase consiste à sélectionner les éléments du discours et à définir les codes qui les seront attribués. Enfin, la troisième et dernière phase consiste à traiter les données qui permettront de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ. Le dépouillement rentre dans le cadre du travail que l'on fait des données recueillies sur le terrain. En effet, cette partie de notre travail porte sur la retranscription puisque la collecte des données a été faite en grande partie via l'enregistrement audio des entretiens. Le plus simple est bien entendu d'éviter la retranscription! En effet, c'est un travail très long et fastidieux, bien qu'important.

Pour des raisons de temps et de ressources, la réalité du terrain fait que cette étape peut être allégée. Pour pouvoir se passer d'une réelle retranscription, il faut avoir une prise de notes pendant la séance très complète, afin de recueillir autant de détails que possible. L'enregistrement audio est le moyen pour ne retranscrire que l'essentiel, car il permet de réécouter des sessions et de retranscrire des passages à la lumière des autres sessions. Après la séance de retranscription fidèle des entretiens qui nous a d'ailleurs pris trois (03) semaines car il était important d'écouter et réécouter les verbatim des participants, nous avons entrepris un nouveau travail celui de l'élaboration des contenus des entretiens individuels et collectifs. Pour les entretiens individuels, elles concernaient la retranscription des verbatim des personnes ressources (enseignants) et quant aux collectifs, elles concernaient les verbatim des élèves en focus-group. En fin, nous avons procédé à la mise sur pied du tableau des entretiens comportant plusieurs entrées donc la rubrique des thèmes ; des sous-thèmes/indicateurs et celle des verbatim. Ainsi, l'analyse de ces données va permettre de cibler rapidement les grandes

questions auxquelles les participants attachent de l'importance et d'obtenir les informations dont on a besoin.

3.9.2. Codage des résultats

L'analyse détaillée au cours d'une recherche débute par un processus de codage. Selon Fortin et Gagnon (2016), le codage qualitatif est un « processus par lequel les symboles ou les mots clés sont attribués à des segments de phrases, de manière à en dégager des thèmes et des modèles ». Il s'agit ici de reconnaître dans les données, les mots, les concepts apparaissant à plusieurs reprises et à leur donner des symboles ou marqueurs du nom de « code ». Un code peut être un concept, un symbole, un mot qui sert à décrire un concept. Le codage des données consiste à explorer ligne par ligne, étape par étape les textes d'interview. Le corpus des données est constitué à partir de sept (07) bandes audio des entrevues semi-dirigées et retranscrites fidèlement. La démarche d'analyse des données a été effectuée selon une méthode qualitative. Le modèle de Herzberg (1995) proposé comme cadre de référence ou théorique a permis de définir les différents éléments de motivation qui rendent-ils compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives.

De ce fait, la retranscription des informations des interviewés s'est faite à la main sans changer le texte, sans l'interpréter et aucune abréviation n'a été effectuée. Et pour l'analyse proprement dite, il était question de coder les informations retranscrites afin de les orienter vers le cadre théorique de Herzberg (1979) & d'en donner un sens. Selon Berg (2003), le codage explore ligne par ligne, mot par mot les textes d'interviews ou d'observations. Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyses. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs de l'étude.

En fonction de la grille d'analyse, il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes. Autrement dit, il a pour objectif de classer, d'ordonner, de résumer et de repérer les données qui seront par la suite analysées. Selon Fortin et Gagnon (2016), il a lieu au début de l'analyse et permet l'établissement des catégories, de thèmes ou de construits. Ici, les données sont éclatées en sections plus petite ou du moins plus manipulables. Pendant le codage des données, on attribue le code « 0 » lorsque les textes sont absents. S'ils sont présents mais positifs, on leur attribue le code « + ». Lorsque les textes d'interview sont présents mais

négatifs, On leur attribue le code « - ». Si les textes d'observation sont plutôt douteux, on attribue le code « +- ».

Le chercheur procède alors au repérage de l'unité de sens à coder, en lui associant une marque qui lui est associée dans le lexique choisi à cet effet. Ainsi, à partir de la grille d'analyse, les thèmes ont été codés par « A », pour la nature et intérêt du travail ; par « B », la responsabilité assumée au travail ; par « C », pour la reconnaissance au travail ; par « D », pour l'accomplissement de soi et par « E », pour l'engagement des instituteurs dans leurs tâches professionnelles. En ce qui concerne les indicateurs des variables, ils sont codés par les lettres « a, b, c, d, e ».

**DEUXIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE DE
L'ÉTUDE**

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Après avoir présenté le devis méthodologique qui nous a permis de collecter les informations pour mener les analyses relatives à cette étude, le présent chapitre sera consacré à la présentation et l'analyse des résultats obtenus lors de nos interviews. Nous présenterons d'abord les données anamnestiques des enquêtés notamment les cinq enseignants et directeurs d'écoles : Philippe (PH), Henri (HR), Gisèle (GS), Solange (SG) et Olive (OV) en service à l'École Publique Inclusive de Nkol-Ndongo II. Par la suite, nous ferons une analyse des données recueillies proprement dite.

4.1. PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE

Cette section est consacrée à la biographie des sujets c'est-à-dire à l'histoire des sujets, l'ensemble des informations touchant les différents domaines de la vie des sujets, le tout étant de se donner un aperçu de la situation passée mais aussi actuelle du sujet pour mettre en lieu le vécu avec la problématique amenée. Dans le cadre de cette étude, nous avons travaillé avec cinq enseignants que nous nommerons : Philippe, Henri, Gisèle, Solange et Olive pour préserver les anonymats.

Tableau 5 : Fiche signalétique

	Philippe ou Manager engagé	Henri ou le tiers-actant	Gisèle ou enseignante résignée	Solange ou la revendicatrice	Olive ou l'informaticienne
Âge	47 ans	54 ans	43ans	37 ans	38 ans
Sexe	Masculin	Masculin	Féminin	Féminin	Féminin
Ancienneté professionnelle	16 ans	15 ans	14 ans	11 ans	13 ans
Ancienneté au poste	6 ans	5 ans	6 ans	7 ans	5 ans
Fonction	Directeur	chargé de classe	chargée de classe	Chargée de classe	Chargée de classe

4.1.1. Philippe ou le Manager engagé

Philippe est un homme âgé de 47 ans, avec 16 ans d'expérience professionnelle et 6 ans d'ancienneté à son poste de directeur d'école. En tant que directeur, il est le responsable administratif avec un regard aussi bien dans les affaires administratives, que dans les de la gestion de la pédagogie sous la hiérarchie de l'Inspection d'Arrondissement. Dans ses attributions administratives, il participe à la planification des activités scolaires, approuve le planning d'activités des enseignants et organise des conseils d'enseignement pour évaluer et planifier ces activités. Il évalue les activités des enseignants et propose celles visant à améliorer la qualité des pratiques éducatives au sein de son établissement d'attache. En tant que chef d'établissement, il établit un plan d'action et un chronogramme d'activités conformément au programme édicté par son ministère de tutelle.

Sur le plan de la responsabilité assumée au travail, Philippe intègre le respect des objectifs préalablement fixés à l'école en établissant un plan d'action et un chronogramme d'activités conformément aux instructions de sa hiérarchie. Sa participation aux tâches professionnelles porte sur l'évaluation des activités effectuées par les enseignants à plusieurs niveaux. Il évalue le taux de présence en classe, les préparations des leçons, la participation aux conseils d'enseignement, la proposition des sujets d'évaluation et les activités des élèves. Il souligne que chaque évaluation est assujettie à tous les niveaux d'une note suivant des grilles d'évaluation définies par la direction de l'école.

S'agissant de la reconnaissance au travail, la distribution des primes de rendement aux enseignants est perçue pour lui, comme une reconnaissance, mais Philippe souligne que le métier d'enseignant est un travail de sacerdoce. Il mentionne que la différence salariale entre l'enseignant de salle de classe et le directeur n'est même pas très grande (4000F FCFA). Il estime que la reconnaissance se manifeste également à travers les relations humaines qu'il tisse en tant que directeur. Il souligne l'importance de la lettre de félicitations et d'encouragements reçue par la hiérarchie, bien que cette pratique ne soit pas toujours gérée de manière formelle. Sa participation aux réunions de grandes instances et aux formations organisées par la hiérarchie est capitale pour lui, car cela lui permet de mieux se positionner et de mieux s'outiller pour diriger les hommes.

Philippe, avec ses 16 ans d'expérience dans l'enseignement, dont 6 ans en tant que directeur d'école, met en avant l'importance des initiatives personnelles pour aider les élèves en difficultés. Il souligne la nécessité de rester à leur disposition, de répondre à leurs préoccupations, de les assister dans leur apprentissage et de résoudre les situations de désintérêt.

De plus, il insiste sur le rôle de l'enseignant en tant qu'encadreur, soulignant qu'il doit rester à l'écoute des préoccupations des élèves, en particulier lorsqu'ils n'ont pas de documents, afin de ne pas les abandonner dans leur situation.

Dans le cadre de son engagement professionnel, Philippe met l'accent sur le respect du cahier des charges et la participation aux Conseils d'enseignement de son établissement pour rehausser l'image de sa structure via sa hiérarchie et ses collègues. Cependant, malgré sa nomination en tant que directeur grâce à son ancienneté, Philippe exprime un certain mécontentement par rapport à sa situation. Il considère le métier d'enseignant comme un sacerdoce, soulignant que les honneurs reçus ne se traduisent pas nécessairement par des avantages financiers significatifs. Cette insatisfaction potentielle pourrait influencer sa relation administrative avec son personnel enseignant.

4.1.2. Henri ou le tiers-actant

Henri est un homme de 54 ans, titulaire d'une classe, avec 15 ans d'expérience professionnelle et 5 ans d'ancienneté à son poste. Henri dans le cadre de son travail, met en pratique ce qu'il a appris lors de sa formation professionnelle à l'ENIEG. Cependant, il n'est pas impliqué dans l'élaboration du planning des activités de l'école, car cette tâche est principalement effectuée par le directeur et certains enseignants lors des réunions du conseil d'enseignement. De plus, son école n'organise pas de séminaires, mais des débats sur des notions mal comprises et les difficultés rencontrées lors des UNAPED.

En ce qui concerne ses responsabilités au travail, Henri souligne que le respect des objectifs préétablis par la hiérarchie n'est pas toujours d'actualité, car certaines activités de l'école coïncident avec les réunions du Conseil d'enseignement. Il estime que sa participation aux tâches professionnelles est régulière en se concentrant sur la préparation et la dispensation des leçons prévues dans le planning des activités. En ce qui concerne la proposition d'activités pour améliorer la qualité de l'éducation, il estime qu'il doit être sollicité pour faire des propositions et que le peu qu'il peut faire est suffisant. Enfin, il mentionne que l'évaluation des activités effectuées se fait par le directeur, et il estime que le peu d'effort qu'il fournit dans les préparations journalières est déjà beaucoup compte tenu de son salaire.

Pour son avis sur la reconnaissance au travail, Henri estime que la distribution des primes de rendement aux enseignants et la promotion des enseignants à des postes de responsabilités ne respecte pas l'équité. Il illustre son propos, par une comparaison sur la question des primes, il rappelle, par exemple que, le ministre de l'éducation nationale avait

proposé diverses primes pour revaloriser les salaires des enseignants, avec une prime d'attractivité pour les enseignants en début et milieu de carrière, correspondant à 100 euros net mensuel. De plus, une forme de reconnaissance et d'utilisation des compétences est également évoquée, où les plus compétents travaillent plus avec plus de responsabilités. Cependant, il est important de noter que la distribution des primes peut varier en fonction des politiques spécifiques de chaque établissement.

La promotion des enseignants à des postes de responsabilités se fait à la discrétion du responsable de la structure, selon ses propres critères. Cette promotion peut également être liée à des initiatives gouvernementales telles que le Grenelle de l'éducation, qui vise à une évolution profonde du système éducatif et des métiers des personnels de l'éducation nationale, notamment en termes de reconnaissance et de coopération. Pour Henri, s'agissant de l'accomplissement de soi, la prise d'initiatives personnelles est considérée comme primordiale pour aider les élèves en difficulté, mais il est souligné que cela peut être difficile lorsque les enseignants ne se sentent pas bien dans leur travail en raison de conditions insatisfaisantes. De même, la prise d'initiatives personnelles pour aider les élèves qui n'ont pas de documents est considérée comme importante car elle permet d'éduquer un enfant et d'apporter satisfaction.

Concernant l'engagement professionnel, le travail en équipe dans l'école est décrit comme inexistant, avec chaque enseignant se battant pour honorer le cahier des charges, sauf lors des UNAPED dans les ateliers. Les activités professionnelles des enseignants sont déployées vers des actions durables en réponse aux prescriptions de la hiérarchie, ce qui est perçu comme un soutien au système éducatif et à sa durabilité. En résumé, les enseignants expriment des préoccupations concernant la reconnaissance au travail, la promotion, la prise d'initiatives personnelles, et le travail en équipe dans leur structure. Ces préoccupations reflètent des défis importants dans le domaine de l'éducation.

4.1.3. Gisèle ou l'enseignante résignée

Gisèle est une enseignante âgée de 43 ans, avec une expérience professionnelle de 14 ans, dont 6 ans à son poste actuel. Elle met en œuvre ses compétences professionnelles quotidiennement dans ses pratiques de classe, en se basant sur la formation reçue à l'ENIEG. Elle essaie constamment d'être informée de toutes les innovations en matière d'actualité pédagogique dans le but d'améliorer ses pratiques de classes. Elle valorise son expérience professionnelle dans ses tâches professionnelles en mettant en œuvre ses compétences professionnelles au quotidien des pratiques de classe. Elle assure un rôle majeur dans

l'élaboration du planning des activités de l'école, bien que le planning soit généralement élaboré par le chef d'établissement. Dans le cadre professionnel, Gisèle indique que leurs états de besoins ne sont pas toujours pris en compte, elle se sent mise à l'écart dans certaines activités.

Elle ajoute que, l'organisation des séminaires est décidée par la hiérarchie. Malgré tout cela, Gisèle intègre le respect des objectifs préalablement fixés à l'école en soulignant qu'il n'y a pas de séminaire organisé faute de moyens pour le faire. Sa participation régulière aux tâches au sein de son établissement se résume aux préparations quotidiennes des leçons à dispenser, ce qui constitue l'essentiel des tâches de l'enseignant chargé de classe. Elle a cessé de faire des propositions pour améliorer la qualité de l'éducation, car elle estime ne pas être comprise, n'étant pas le chef de l'établissement. Elle se concentre sur sa salle de classe. Pour l'autorégulation des tâches professionnelles dans le but de s'améliorer, Gisèle estime que l'organisation des UNAPED suffit pour l'amélioration de ses compétences.

Concernant la reconnaissance au travail, la distribution des primes de rendements aux enseignants semble être perçue de manière négative par Gisèle, qui souligne que cela se fait par affinité et qu'il faut être un protégé de la hiérarchie pour en bénéficier. Elle n'est pas au courant de la distribution de primes à son niveau. La promotion des enseignants à des postes de responsabilités semble se faire principalement par des encouragements verbaux, mais Gisèle se questionne sur le fait que cela soit suffisant pour le don de soi dans le travail au quotidien. Les lettres de félicitations et d'encouragements reçus de la hiérarchie sont souvent perçues comme des éléments importants de motivation, mais Gisèle souligne que c'est une denrée rare dans leur structure. Gisèle avoue n'avoir jamais eu l'occasion d'être désignée comme représentante de la hiérarchie dans des réunions, ce qui montre un manque de reconnaissance de sa part.

Sa participation aux formations organisées par la hiérarchie est perçue comme insuffisante pour être à la hauteur des nouvelles exigences du monde actuel, car leur établissement n'initie pas de formations internes pour compléter ou actualiser leurs compétences professionnelles. Dans l'accomplissement et l'engagement dans les tâches professionnelles, Gisèle exprime sa démotivation par le traitement insuffisant attribué aux enseignants, ce qui ne les encourage pas à prendre des initiatives pour mieux aider les élèves. Car, si l'enseignant vit des frustrations, il les répercute même de manière involontaire sur ses élèves. Elle affirme par ailleurs que sa disponibilité à aider sa hiérarchie et ses collègues passe inéluctablement par le fait de se sentir soi-même bien dans sa peau d'enseignant, dans le cas contraire, elle préfère se renfermer sur soi.

4.1.4. Solange ou la revendicatrice

Solange est une enseignante âgée de 37 ans, avec 11 ans d'expérience professionnelle et 7 ans d'ancienneté dans son poste actuel. Elle exerce ses fonctions comme chargée de classe. Solange comme Gisèle exprime des frustrations relatives à son travail, notamment sur la non valorisation de son expérience professionnelle. Elle considère qu'aucune occasion ne lui est offerte pour faire valoir ses capacités. Elle se considère davantage comme une exécutante. Cependant, elle organise elle-même les activités dans sa salle de classe, prépare les leçons et planifie les activités à réaliser. Elle souligne également que les séminaires sont généralement organisés par la hiérarchie (les UNAPED), mais en interne, il n'y a pas de moyens financiers pour les organiser. Si le directeur demande l'organisation d'un séminaire, ils le font, sinon ils ne peuvent pas s'engager faute de moyens. Elle précise que tous les enseignants ne sont pas conviés aux séminaires organisés par la hiérarchie.

Solange assume ses responsabilités au travail en respectant les objectifs fixés par sa hiérarchie et dans ce sens, Solange encadre et évalue ses apprenants en du registre de compétences établis et des objectifs définis. Sa participation aux tâches professionnelles est régulière. En tant qu'enseignante, elle reste à l'écoute des préoccupations de chaque apprenant, évalue ses apprenants à temps, effectue des remédiations et soumet les documents demandés à temps par la hiérarchie. Solange n'adopte aucune stratégie spécifique pour proposer des activités visant à améliorer la qualité de l'éducation. Elle mentionne que les enseignants ne sont pas écoutés dans le cadre de l'école, mais exigent le travail d'équipe de leurs élèves et réagissent lorsqu'ils sont sollicités.

En ce qui concerne l'autorégulation des tâches professionnelles, Solange mentionne qu'elle est limitée par des contraintes financières. Elle suit les informations dans les journaux et lit les livres qui sont à sa disposition pour améliorer ses connaissances. Cependant, elle souligne qu'elle n'a pas le temps ni l'argent pour suivre des formations, et que la hiérarchie ne fait rien dans ce sens. Elle déplore également l'absence de formation continue liée aux difficultés personnelles.

Pour ce qui est de la reconnaissance au travail, Solange pense que la distribution des primes de rendement aux enseignants est déterminée plus par la sagesse du directeur. Solange mentionne que chaque enseignant doit attendre son tour pour recevoir une prime, et que cela peut varier d'un moment à l'autre. En ce qui concerne la promotion des enseignants à des postes de responsabilité en fonction du travail accompli, Solange mentionne que la hiérarchie continue de faire confiance aux enseignants dévoués en leur confiant des activités. Cependant, elle estime

que les encouragements verbaux reçus sont souvent insuffisants. Solange considère que la lettre de félicitations et d'encouragements reçue de la hiérarchie est importante dans le processus pédagogique, car elle montre que le travail accompli est reconnu.

Cependant, elle souligne que ces lettres n'ont pas de suite en ce qui concerne la gestion de sa carrière en tant qu'enseignante au Cameroun. Lorsqu'elle est choisie pour représenter la hiérarchie dans les réunions de grandes instances, Solange considère cela comme une opportunité d'apprentissage et bénéficie également d'avantages liés à ces réunions. En ce qui concerne sa participation aux formations organisées par la hiérarchie, Solange estime que cela lui permet d'acquérir de nouvelles connaissances, mais que cela n'apporte rien à son profil de carrière.

L'accomplissement de soi chez Solange, se traduit par la prise d'initiatives personnelles pour aider les élèves en difficulté. Pour elle, c'est une occasion au cours de laquelle l'enseignant permet d'opérationnaliser le processus d'enseignement/apprentissage et de mieux comprendre les besoins des élèves en difficulté. Cette prise d'initiatives personnelles est essentielle pour aider les élèves qui n'ont pas de documents. Elle conduit à l'acquisition de meilleures compétences et à l'amélioration de la qualité des apprentissages en mettant en place de nouvelles stratégies, même si cela peut parfois manquer d'engouement. Pour rehausser l'image de sa structure via sa hiérarchie et ses collègues, il est important de s'impliquer dans l'organisation des activités et d'être prêt à aider ses collègues lorsque sollicité. Cependant, il est également important de ne pas s'attirer d'ennuis inutiles si l'implication n'est pas requise.

S'agissant de son engagement professionnel, Solange ne travaille pas toujours en collaboration avec ses collègues, elle estime faire comme les autres. Les enseignants semblent manifester un présentéisme passif et chacun semble être de son côté. Cela peut être dû au comportement de la hiérarchie qui semble tout faire seul. Elle se contente de mener ses activités vers des actions durables dans sa salle de classe, mais pas nécessairement au sein de l'école dans son ensemble. Il y a un fort individualisme parmi les enseignants et peu de réflexion collective.

4.1.5. Olive ou l'informaticienne

Olive est une enseignante âgée de 38 ans, de sexe féminin. Elle a une expérience professionnelle de 13 ans, dont 5 ans dans son poste actuel. Olive travaille comme enseignante et possède une expertise supplémentaire en informatique. Cependant, elle mentionne que la hiérarchie ne souhaite pas impliquer les enseignants dans les activités de l'école. Elle préfère

donc garder ses connaissances et les mettre éventuellement à la disposition de ses élèves. En ce qui concerne la planification des activités de l'école, Olive indique que celle-ci est réalisée par quelques membres désignés par le directeur. Elle souligne que la collaboration n'est pas toujours bonne, car cette tâche est souvent réservée à certaines personnes et l'administration ne s'y intéresse pas toujours.

Quant à l'organisation des séminaires dans son établissement, Olive mentionne qu'il n'y a pas de séminaires organisés spécifiquement avec les enseignants. Cependant, certaines activités du conseil d'enseignement peuvent être considérées comme des séminaires. Elle explique que l'organisation de ces séminaires est souvent entravée par des problèmes financiers et que la hiérarchie ne souhaite pas s'impliquer, affirmant même ne pas avoir les moyens financiers nécessaires. Olive intègre le respect des objectifs préalablement fixés dans son vécu professionnel en faisant ce que la hiérarchie lui demande, car elle est respectueuse de l'ordre hiérarchique. Sa participation aux tâches professionnelles est régulière selon le planning de sa salle de classe. Elle est disponible pour répondre aux préoccupations de ses élèves, mais elle ne maîtrise pas les décisions prises au niveau de l'école. Elle n'a pas adopté de stratégie particulière pour proposer des activités visant à améliorer la qualité de l'éducation. Elle estime que la hiérarchie ne prend pas en compte les suggestions des enseignants, ce qui rendrait ces propositions inutiles.

Elle ne fait aucun effort pour s'autoréguler dans le but de s'améliorer, car elle considère qu'elle est déjà très expérimentée. De plus, elle n'a pas les moyens financiers de s'engager dans des formations. Dans les entretiens, Olive exprime des frustrations quant à la reconnaissance au travail. Elle mentionne que la distribution des primes de rendement aux enseignants est difficile et dépend souvent de la visibilité accordée par la hiérarchie. Elle estime également que la promotion des enseignants à des postes de responsabilité est difficile et dépend souvent des préférences des chefs d'établissement. Elle ne voit pas l'importance de la lettre de félicitations et d'encouragements reçue de la hiérarchie dans le processus pédagogique, car elle estime que cela ne lui apporte rien de concret. En outre, elle ne considère pas sa participation aux formations organisées par la hiérarchie comme bénéfique, car elle estime que ces formations ne répondent pas aux besoins des enseignants sur le terrain.

4.2. PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS

L'analyse thématique en continue trace un portrait et si possible des informations. Elle identifie et qualifie la nature et la force des relations entre les informations recueillies

sous forme d'arbre thématique et propose des explications pour les résultats obtenus ceci en fonction des objectifs de départ. Ainsi dans le cadre de notre travail, nous allons analyser les thèmes suivants : la nature et l'intérêt du travail, la responsabilité au travail, la reconnaissance au travail, l'accomplissement de soi et l'engagement professionnel des praticiens de classe.

4.2.1. La nature du travail et intérêt

Il s'agit de la variable relative à la nature et l'intérêt au travail qui renvoie à la manière dont le travail est perçu et à ses implications, tandis que l'intérêt peut se référer à la satisfaction, à la valeur ou à l'attrait que le travail peut susciter. Dans le cas d'espèce, cette nature et intérêt dans le contexte de la profession enseignante s'articule autour de trois indicateurs : l'exploitation de l'expérience professionnelle vécue dans de nouvelles tâches professionnelles (a1), la co-élaboration du planning des activités de l'école (a2) et l'organisation des séminaires par les enseignants (a3).

S'agissant du sous-thème de l'exploitation de l'expérience professionnelle vécue dans de nouvelles tâches professionnelles qui consiste à utiliser les compétences, les connaissances et les leçons apprises dans des expériences antérieures pour réussir dans de nouveaux rôles ou responsabilités professionnelles. Cela implique de mettre en valeur les tâches accomplies, les compétences développées et les résultats obtenus dans les expériences professionnelles précédentes afin de démontrer sa capacité à réussir dans de nouveaux postes. L'idée développée est que les professionnels doivent être en phase avec la profession enseignante, se sentir à l'aise et travailler librement. Cela signifie qu'ils doivent exploiter leur expérience vécue dans de nouvelles tâches professionnelles. PH pour l'illustrer dit pour justifier que son expérience professionnelle a été capitalisée : « *J'ai été nommé déjà parce que je jouis d'une certaine ancienneté qui me confère une expérience professionnelle* ». Il ajoute :

en tant que chef d'établissement, (...) on a déjà un cahier de charge qui parfois est orienté par son administration directe qui est l'inspection, qui peut être également la délégation départementale voir la délégation régionale et pourquoi pas le ministère parce qu'on dit qui peut le plus peu le moins. , alors ici nous recevons par exemple des directives de notre hiérarchie la plus proche

qui est l'inspection nous retransmettons tout simplement sur le terrain ce qu'on nous demande de faire en matière administrative. (PH) (AA1a1-)

Par ces propos, Philippe explique son expérience professionnelle et la charge de travail en tant que chef d'établissement scolaire. Philippe en tant que professionnel affirme avoir été nommé en raison de son ancienneté, ce qui lui confère une certaine expérience professionnelle. En tant que chef d'établissement, il doit gérer trois voire quatre domaines : l'administration, la pédagogie et les directives de l'inspection, de la délégation départementale, de la délégation régionale voire du ministère. Il mentionne également que les directives de la hiérarchie, notamment de l'inspection, sont transmises sur le terrain pour être mises en œuvre sur le plan administratif.

Dans le même ordre d'idées, Solange met en évidence le rôle d'un participant en tant qu'administrateur et souligne qu'il peut exploiter ses expériences professionnelles dans de nouvelles tâches. Cependant, il est souligné qu'il doit suivre sa hiérarchie la plus proche, qui est l'inspection. Il est mentionné que la manière de procéder consiste à simplement retransmettre sur le terrain ce qui leur est demandé en matière administrative. Cette approche semble être considérée comme normale, car elle est similaire à celle adoptée par les enseignants sur le terrain. Cette idée met en évidence l'importance de la hiérarchie et de la coordination dans les organisations éducatives. Les administrateurs et les enseignants sont tenus de respecter les directives qui leur sont transmises par leur hiérarchie dans le but d'assurer une cohérence et une coordination au sein de l'établissement, elle l'affirme, en ces termes :

vraiment, je ne sais pas si j'exploite mes expériences vécues dans de nouvelles tâches professionnelles. Car, la possibilité ne nous ait pas offerte. Peut-être dans ma salle de classe. Mais en dehors de ça je ne pense pas. J'ai acquis beaucoup d'expériences, mais telles que nous fonctionnons rien ne me motive à le faire » (SG).) (AA1a1-)

L'on s'aperçoit que cette manière de procéder ne favorise pas un travail en partenariat, car les professionnels se plaignent qu'ils ne sont pas impliqués dans des activités de l'école, mais que les activités leur sont imposées. Par rapport au deuxième indicateur, la co-élaboration du planning des activités de l'école fait référence au processus de planification des différentes activités et tâches au sein de l'établissement scolaire,

impliquant la participation et la contribution de multiples parties prenantes telles que les enseignants, les membres de l'équipe pédagogique, voire parfois les élèves eux-mêmes (a2).

Ce processus vise à assurer une coordination efficace des activités scolaires, à garantir une répartition équilibrée des ressources et des espaces, et à favoriser une approche collaborative dans la gestion des programmes et des événements au sein de l'école. Dans le cas d'espèce, il ressort que la co-élaboration des activités est partielle parce que tous sont presque unanimes que les directeurs gèrent de manière presque exclusive les tâches. Henri (HR) le dit clairement « (...) *je ne suis pas impliqué dans cette tâche le plus souvent* » (HR) ». Il révèle que le planning des activités est élaboré par le directeur et certains enseignants lors de la réunion du conseil d'enseignement. Pour lui, « *le directeur choisi ces personnes pour le faire* ». Cet avis est partagé par Gisèle (GS) qui affirme que : « *le planning des activités pédagogiques de notre école est généralement élaboré par le chef de l'établissement qui associe très peu d'enseignants à cette tâche* ». Elle renchérit en insistant sur le fait que cette activité malgré quelques sollicitations du directeur reste fortement portée de manière exclusive par le chef d'établissement. Elle le dit en ces termes :

(...) il faut noter que quelques fois le directeur fait seul cette planification, car les enseignants ne s'y intéressent pas. C'est vrai que ce n'est pas souvent facile, mais il y a quand même une bonne collaboration avec certains, et d'autres enseignants ne présentent pas d'intérêt, car disent-ils il n'a pas de motivation, pourquoi je vais me tuer à la tâche alors que je ne suis pas payé pour ça ». (GS) (AA1a2-

Au regard de ces deux discours, il y a lieu de préciser que le directeur semble avoir un penchant vers certaines personnes dans l'administration et par vers d'autres ce qui peut entraîner des frustrations chez certains personnels. Pour ce qui est de l'organisation des séminaires par les enseignants (a3) pour booster la motivation des enseignants, il ressort que cette initiative n'est pas toujours portée par les enseignants. En effet, dans les établissements publics, la prise d'initiative est très contrôlée par l'administration de l'école. Le Directeur est le garant de toutes les activités dont il assure la supervision, de ce fait, il est difficile pour les enseignants d'engager des initiatives comme l'organisation des séminaires ou autres formations continues. Solange, enseignante, bénéficiant d'une expérience de 11 ans et ancienne à son poste de travail à l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application de Nkol-Ndong G I A confirme que :

il n'y a pas de séminaire organisé avec les enseignants de façon particulière, mais plutôt certaines activités du conseil d'enseignement, car le plus souvent, nous

sommes butés aux problèmes financiers pour l'organisation des séminaires. Et la hiérarchie ne veut pas s'impliquer, car elle même déclare qu'elle n'a pas les moyens financiers » (SG) (AA1a3-).

Lorsque des séminaires sont organisés, c'est la hiérarchie qui s'en charge et prend toutes les décisions (Gisèle). Cependant, les enseignants très souvent soucieux de leur adaptation permanente, prennent quelques initiatives comme le dit Henri (HR) « (...) *nous avons des débats sur des notions mal comprises et les difficultés rencontrées lors des UNAPED* ». Ces avis des enseignants sont confirmés par Philippe (PH), directeur qui note que : « *Il n'existe pas de séminaire avec les enseignants, plutôt des conseils d'enseignements dans le but de planifier ou bien d'évaluer ce qui a été fait pour le trimestre afin d'envisager le trimestre d'après* ».) (AA1a3-) (PH).

Ces avis démontrent à suffisance que la formation continue qui doit se dérouler lors des séminaires et autres rencontres pédagogiques et administratives ne sont pas toujours facilitées au regard des règles de travail qui s'imposent au sein des établissements scolaires. Au vu de ce qui précède, l'expérience professionnelle des enseignants est cruciale pour le développement de compétences au sein de la chaîne éducative. Les praticiens de classe possédant une expérience significative sont en mesure de partager leurs connaissances et d'apporter une perspective pratique à l'apprentissage des élèves. Les résultats de cette étude mettent en lumière l'importance de valoriser cette expérience afin d'enrichir l'environnement éducatif et d'optimiser les opportunités d'apprentissage pour les élèves. De plus, il est essentiel de reconnaître que les enseignants ont un rôle crucial dans la co-élaboration des activités au sein de l'école, et leur expertise devrait être pleinement intégrée dans le processus de planification et d'exécution des programmes éducatifs.

Cependant, il est préoccupant de constater que dans certaines écoles, les enseignants sont exclus du processus de co-élaboration des activités et de l'organisation des séminaires et autres plateformes d'échanges, laissant le pouvoir décisionnel entièrement entre les mains du directeur. Cette situation peut conduire à un manque de diversité dans les idées et les approches pédagogiques, car les enseignants, qui sont les acteurs principaux dans la salle de classe, ne sont pas pleinement impliqués dans la prise de décision. Il est crucial de reconnaître que les enseignants ont une perspective unique basée sur leur expérience quotidienne avec les élèves, et leur participation active dans la co-élaboration des activités peut grandement contribuer à une éducation plus adaptée aux besoins des apprenants.

Pour remédier à cette situation, il est impératif de promouvoir la collaboration et la participation active des enseignants dans la prise de décision au sein de l'école. En favorisant un environnement inclusif où les enseignants sont encouragés à partager leurs idées, à co-créer des activités pédagogiques et à organiser des séminaires, l'école peut bénéficier d'une plus grande diversité d'approches pédagogiques et d'idées novatrices. En outre, cela renforce le sentiment d'appartenance des enseignants à l'école, ce qui peut avoir un impact positif sur leur motivation et leur satisfaction au travail, et indirectement sur la qualité de l'enseignement dispensé. En conclusion, l'expérience professionnelle des praticiens de classe est un atout majeur qui doit être pleinement valorisé au sein de l'école. Il est essentiel d'impliquer activement les enseignants dans la co-élaboration des activités et l'organisation des séminaires, afin de tirer parti de leur expertise et de promouvoir une culture de collaboration au sein de l'établissement éducatif.

4.2.2. Responsabilité assumée au travail

La responsabilité assumée au travail (B2) est étroitement liée à la motivation au travail. Pour que le travail soit source de motivation, l'individu doit ressentir que son travail a un sens. Cela implique qu'il perçoive trois caractéristiques par rapport à son emploi : la variété des compétences requises, l'identité de la tâche et le sens de la tâche. Avoir le sens des responsabilités au travail se caractérise par le fait d'assumer la responsabilité de ce que l'on fait, peu importe la nature de la tâche. Cela suppose un souci de la qualité du travail, des paroles et des actions, ainsi que la capacité de reconnaître quand notre responsabilité est impliquée et de l'assumer pleinement. Assumer les conséquences de ses erreurs et les réparer dans la mesure du possible est également une composante essentielle de la responsabilité au travail.

Ce qui implique d'agir en toute conscience, d'assumer ses promesses, de réparer les dommages éventuels causés et, si nécessaire, de supporter une sanction satisfaisant sa faute. En outre, assumer ses responsabilités au travail consiste à prendre en main ce que l'on peut faire pour changer une situation, tout en acceptant que certaines choses échappent à notre emprise. Cela revient également à accepter que certaines circonstances resteront inchangées malgré nos efforts. Dans le cadre de cette étude, la responsabilité assumée au travail se décline en quatre indicateurs qui sont : respect des objectifs préalablement fixés à l'école (b1), régularité et ponctualité dans ses tâches professionnelles (b2), proposition des activités

dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation (b3) et l'autorégulation des tâches professionnelles dans le but de s'améliorer (b4).

Pour ce qui est du respect des objectifs préalablement fixés à l'école, il est essentiel que dans la responsabilité assumée au travail par les enseignants que les objectifs pédagogiques définissent ce que l'enseignant souhaite que les élèves réalisent au cours de l'action de formation, et ils permettent d'organiser les cursus et le travail des élèves. Mais, ces objectifs vont au-delà de la classe et s'étendent aux objectifs en termes de performances de l'enseignant lui-même. Dans le cas de cette étude, le respect des objectifs reste difficile à cause de plusieurs motifs parmi lesquels : les activités administratives, les séminaires de formation. Chaque enseignant se fixant des objectifs ne tient pas toujours compte des aléas qui peuvent survenir, ce qui impactent sur le respect de ces derniers. C'est ce qu'affirme Henri (HR) lorsqu'il dit : *« je vais dire que le respect des objectifs préétablis par la hiérarchie n'est pas toujours respecté, car le plus souvent certaines activités de l'école coïncident avec les réunions du Conseil d'enseignement. Chacun est parfois obligé de faire ce qu'il peut »* (HR)) (B2b1-).

Or, Philippe (PH), en tant que Directeur, démontre que se fixer des objectifs est important pour l'efficacité du système éducatif en général et du système d'enseignement en particulier, il affirme que : *« (...) le respect des objectifs préétablis est efficient »*. Pour ce faire, il s'approprie cette exigence en ces termes : *« C'est pour cela que moi le chef d'établissement, j'établis un plan d'action, monte un chronogramme d'activités et de suivi pédagogique conformément au programme édicté par le Ministère et des besoins pédagogiques soulevés qu'il soumet à notre niveau »* (PH). De plus, la formulation explicite des objectifs permet à l'enseignant de répondre à la question de savoir si les objectifs sont atteints. Ainsi, en respectant ces objectifs, les enseignants s'engagent à viser des actions vers l'accomplissement des compétences visées, ce qui contribue à leur responsabilité professionnelle.

Concernant la régularité et la ponctualité dans les responsabilités professionnelles dans le milieu du travail, elles sont essentielles pour maintenir une bonne réputation, favoriser la productivité et contribuer à une ambiance positive au sein d'une organisation. Cette exigence n'est pas partagée par tous les enseignants qui estiment parfois que le système éducatif leur en demande trop. C'est ce que dit Henri (HR) avec une attitude de dédain : *« on ne doit pas trop me demander »*. Il dit se contenter de ses tâches : *« je pense*

que le fait de préparer les leçons prévues dans le planning des activités et de les dispenser suffit pour moi comme participation aux tâches professionnelles de l'école ». Cette attitude exprime le désintérêt et le désengagement de certains enseignants dans leurs tâches professionnelles. Gisèle aussi est dans le même esprit, elle affirme : *« je fais l'effort d'être ponctuel dans mes tâches, je suis enseignante et je n'ai pas le choix »*.

La régularité implique d'accomplir ses tâches de manière constante et fiable, en respectant les engagements pris et en maintenant une performance stable dans l'exécution des responsabilités professionnelles. Une bonne gestion de l'assiduité et de la ponctualité permet également d'optimiser les ressources humaines de l'entreprise. La ponctualité, quant à elle, est cruciale pour respecter les délais impartis et maintenir la confiance des clients et partenaires professionnels. Elle favorise également une ambiance positive et collaborative au sein de l'équipe, et permet à un employé ponctuel de rester concentré sur ses tâches, d'atteindre ses objectifs et de mieux gérer son temps pour améliorer sa productivité.

Il est important de noter que la capacité d'un travailleur à refuser une tâche qui lui est confiée dépend de ses attributions et qualifications, ainsi que de la nature de la tâche. Le travailleur peut refuser d'accomplir une tâche si son exécution le conduit à enfreindre la loi, engageant ainsi sa responsabilité et risquant une condamnation en cas de préjudice à un tiers. Enfin, il est crucial pour les employeurs de mettre en place un suivi rigoureux et adapté aux besoins de l'entreprise pour garantir le respect des règles en matière d'assiduité et de ponctualité, tout en offrant un soutien en cas de difficultés personnelles ou professionnelles pouvant impacter l'assiduité et la ponctualité des employés.

Les activités à mener dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation (b3), font référence à un ensemble d'actions et de mesures visant à améliorer les résultats scolaires, les acquis des apprenants, ainsi que les conditions d'apprentissage et d'enseignement. Ces activités peuvent inclure des initiatives telles que la révision des programmes scolaires, la formation des enseignants, l'amélioration des infrastructures éducatives, l'adoption de nouvelles méthodes pédagogiques, et la mise en place de systèmes de suivi et d'évaluation de la qualité de l'éducation.

Au regard de la réalité de terrain, il ressort que les enseignants se sentant déjà en marge de la planification des activités au sein des établissements scolaires, estiment davantage que leur impact pour ce qui est des propositions des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation est sous sollicitée. En effet, c'est de manière résiduelle

que les instances dirigeantes de l'école sollicitent les enseignants. Gisèle, chargée de classe dit qu' « *elle n'est pas chef d'établissement* » et de ce fait qu'elle n'a pas besoin de faire des propositions dans ce sens. Elle se contente de son travail et le dit farouchement : « *je m'intéresse à ma salle de classe et c'est tout* ». Dans le même ordre d'idées, Olive (OV) fait état du fait que : « *la hiérarchie se comporte comme si elle n'a pas besoin de nos suggestions. Si nous proposons des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation, ce sera une perte de temps pour nous* ».

Ce qui laisse transparaître un comportement inerte par rapport aux activités de l'école et le management reste central, ce qui fait que les enseignants ne font pas des suggestions dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation. Solange (SG) pour sa part exprime également dans ses attitudes qu'au niveau de l'école, on évalue le taux de présence en classe, les préparations, la participation aux conseils d'enseignement, la proposition des sujets d'évaluation, les activités de l'élève aussi font partie. L'on s'aperçoit qu'en tant qu'administrateur, il réduit les fonctions des enseignants uniquement dans des salles de classe. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le Solange (SG) renchérit en ces termes « *nous n'adoptons aucune stratégie. Car nous ne sommes pas écoutés dans le cadre de l'école. Mais par rapports à nos élèves nous exigeons le travail d'équipe. Mais si nous sommes sollicités, nous allons réagir* » (SG).

Pour finir, l'autorégulation dans les tâches professionnelles (b4) se réfère à la capacité de contrôler ses comportements, émotions et pensées dans le but d'améliorer ses performances et d'atteindre ses objectifs à long terme. Cela englobe un certain nombre de processus différents, notamment la planification, la surveillance et l'évaluation des apprentissages. Il s'agit d'un processus dynamique par lequel une personne évalue son propre comportement afin de déterminer quand il est nécessaire d'adopter une nouvelle approche. En contexte professionnel, cela peut se traduire par la mise en place d'outils d'organisation, tels que des agendas pour la planification des tâches, la mise en place de routines quotidiennes, ou encore l'utilisation de listes de tâches pour une meilleure gestion du travail.

Au regard des données recueillis, l'autorégulation des tâches professionnelles dans le but de s'améliorer (b4) comme quatrième indicateur de cette partie devient une pilule amère pour les enseignants qui ne trouvent aucune nécessité à s'investir. Solange (SG) s'en plaint en ces termes : « *je dis bien que je n'ai pas de temps et surtout d'argent pour repartir*

suivre une formation, car elle coute, il faut être libre sans charge pour y accéder, ce que je ne peux plus avoir possibilité, la hiérarchie ne fait rien pour nous dans ce sens. Il n'y a pas de formation continue liée aux difficultés personnelles ». Olive (OV) quant-à-elle poursuit dans le même ordre d'idées : « Dans le but de nous améliorer, nous ne faisons aucun effort, car nous sommes déjà beaucoup expérimentés. Et nous n'avons pas les moyens pour nous engager dans le paiement des frais de formations (OV) » (B2b4-).

4.2.3. Reconnaissance au travail

La reconnaissance au travail est un élément crucial pour améliorer la motivation des collaborateurs. Elle se traduit par des gestes concrets et des paroles qui valorisent les efforts et les contributions des employés. Cette reconnaissance peut prendre différentes formes, allant des remerciements et des encouragements verbaux à des actes concrets de valorisation du travail fourni. Elle permet de remettre l'humain au cœur du système de l'entreprise et de créer du lien après des périodes de changement, comme le post-déconfinement. La reconnaissance au travail ne se limite pas à la rémunération, mais englobe également la valorisation de la personne elle-même, contribuant ainsi au développement de l'estime de soi. La reconnaissance au travail est un échange qui se joue à plusieurs niveaux, et elle est un levier fort de l'engagement au travail. Elle peut se manifester par la valorisation des comportements proactifs ou innovants qui ont un impact positif sur le travail des salariés. Les salariés sont motivés par l'attention qui leur est portée et par la reconnaissance de leur investissement au travail. Cette reconnaissance encourage les salariés à s'investir davantage pour atteindre des objectifs personnels ou d'équipe.

Pour la variable « reconnaissance au travail », quatre indicateurs permettent de l'analyser : l'octroi des primes de rendements aux enseignants selon les tâches effectuées (c1), la promotion des enseignants à des postes de responsabilités en fonction du travail abattu (c2), les lettres de félicitations et d'encouragements reçues de la hiérarchie (c3), la représentation de la hiérarchie dans les réunions de grandes instances (c4) et la sélection pour la participation aux formations organisées par la hiérarchie (c5). Ces cinq indicateurs permettent de valoriser le travail effectué par les enseignants. Mais il s'avère que cela n'est pas toujours fait à sa juste valeur.

S'agissant de l'octroi des primes de rendements aux enseignants selon les tâches effectuées (c1), est lié à diverses tâches et fonctions spécifiques que les enseignants peuvent effectuer. Ces primes sont conçues pour reconnaître et récompenser l'engagement des

enseignants dans des activités particulières et pour améliorer les conditions d'exercice de leur métier. Dans le cadre de cette recherche, la question des primes de rendement est une pieuvre. Les enseignants sont tous presque unanimes sur le fait qu'ils ne bénéficient pas de leur dû. Henri (HR) va le dire désespérément : « *Nous on ne connaît pas de prime* », Solange dans l'intrigue dira : « *C'est à la sagesse du directeur. Et comme il a l'habitude de nous dire « chacun attend son tour* ». Ces propos d'Henri et Solange démontrent que les primes de rendements ne sont pas toujours payées et que cela affecte considérablement la motivation de ces enseignants qui y voient une volonté manifeste des responsables scolaires de ne pas vouloir faciliter leur travail. Philippe (PH) dans une attitude explicative en tant que Directeur d'école se livrera à une longue explication :

euh, la reconnaissance, il faut le dire, le métier d'enseignant est un travail de sacerdoce, on reçoit les honneurs premièrement parce que quand on vous dit que vous êtes directeur ce n'est pas qu'on vous donne un argent supplémentaire, non. La preuve la différence salariale entre l'enseignant de salle de classe et le directeur n'est même pas très grande, je ne pense pas qu'elle débordé même 5000 ou 6000f, vous voyez quelque part se sont les honneurs. Maintenant en dehors des honneurs il y aussi les relations humaines que vous tissez parce que le directeur étant donc le maillon central peut se faire des reconnaissances non seulement au niveau de sa hiérarchie et pourquoi pas au niveau des parents, du social et des acteurs économiques, voilà un peu les quelques avantages qu'on peut citer. (PH). (C3c1-).

Dans la même perspective le participant GS renchérit en ces termes « *huuum. Quelle distribution ? Même s'il faut gratifier les enseignants, cela a les yeux. C'est par affinité. Il faut être un protégé de la hiérarchie. Donc vraiment je n'en connais pas à mon niveau* ». (GS) (C3c1-). Cette interjection présente la désolation, la déception par rapport aux primes de rendement. Ce qui signifie que soit les effectifs sont réduits ou bien soit le directeur est avare. Au vu de ce qui précède, il faut comprendre que l'octroi des primes de rendements est un problème, un handicap dans la reconnaissance au travail. La promotion des enseignants à des postes de responsabilité en fonction du travail abattu (c2) implique une reconnaissance et une progression professionnelle basées sur la performance et les responsabilités assumées par les enseignants.

Ce qui se traduit par des avancements de carrière, des augmentations de salaire et des opportunités de leadership en fonction de leur engagement, de leurs compétences et de leur contribution à l'éducation. Dans le cadre de cette étude, les enseignants révèlent que le

plus important n'est pas le poste de responsabilité, il faut déjà avoir une simple reconnaissance qui peut se faire par des lettres de félicitations et d'encouragement qui constitue des éléments qui poussent un travail à mieux s'investir. Mais, comme cela est une denrée rare dans notre structure. On ne peut que faire comme on peut dans les tâches pédagogiques et, la promotion des enseignants à des postes de responsabilités est difficile. Car les chefs ont tendance à faire évoluer leurs connaissances ou bien le meilleur qui leur donne des paquets. C'est malheureux pour notre système éducatif. (OV). Cependant, d'autres reconnaissent que la promotion est ouverte à tous les enseignants quand ils sont dévoués, c'est ce que dit Gisèle en ces termes :

quand on est dévoué à la tâche, la hiérarchie continue de vous faire confiance en vous accordant les activités à mener, mais le plus souvent nous recevons des encouragements verbaux qui quelques fois peuvent booster le travail. Mais est-ce que c'est suffisant pour tout le don de soi dans le travail au quotidien ?

Cet avis est partagé par Solange (SG) qui affirme que : « *quand on est dévoué à la tâche, la hiérarchie continue de vous faire confiance en nous accordant les activités à mener, mais le plus souvent nous recevons des encouragements verbaux qui quelques fois peuvent booster dans le travail. Mais d'après nous cela reste insuffisant* »(SG). Autrement dit, à en croire le participant Philippe (PH), on ne nomme pas parce que parfois le besoin se fait ressentir, on doit nommer quelqu'un qui a les capacités de pouvoir diriger les hommes, déjà que vous avez plus de cinq six personnes à votre charge, ça veut dire que vous devez avoir les compétences administratives pédagogiques et

« (...) je dirais aussi social, alors regardons un peu dans mon cas , c'est vrai que cumulant de toutes les expériences de formation que j'ai eu je pouvais dire moi parce que ça c'est mon cas , que je n'ai pas été nommé parce qu'il y'avait un besoin qui se faisait ressentir, j'ai été nommé parce que vraiment la hiérarchie voulais me récompenser par rapport à mes différences compétences, ils ont jugé que j'avais vraiment les qualités de pour pouvoir diriger les hommes ». (PH).

D'ailleurs, en termes de lettres de félicitations et d'encouragement reçues de la hiérarchie, elle n'intéresse pas beaucoup les enseignants, car elle n'a pas d'effet sur leur profil de carrière. Olive (OV) le réaffirme, « *la lettre de félicitations et d'encouragement ne se donne pas régulièrement et même si cela est fait, ça ne m'apporte rien, car une scène de théâtre, les primes qui peuvent nous aider, on ne nous donne pas. Même nos avancements*

sont bloqués, ça ne vaut pas la peine à l'éducation » C3c1-). Aussi, il semble que le directeur peut le faire de manière verbale comme le dit Philippe (PH) :

bon je voudrais déjà dire que c'est une pratique qui pour le moment n'a pas été gérée par nos supérieurs hiérarchiques, ça il faut le dire. Parfois ça se néglige un peu et pourquoi pas moi même à mon niveau, ça arrive rarement qu'on puisse sortir des lettres de félicitations ou d'honneur.

Les propos ci-dessus du participant expriment son constat que la pratique en question n'a pas été gérée par les supérieurs hiérarchiques jusqu'à présent. Il souligne également que cette négligence est parfois courante et que même lui-même, à son niveau, il a rarement l'occasion de délivrer des lettres de félicitations ou d'honneur. Ces propos mettent en lumière un manque de reconnaissance ou de gestion de cette pratique au sein de l'organisation.

« le plus souvent on le fait parfois même verbalement comme ça des félicitations de manière verbale, mais à mon niveau j'ai reçu pour moi ma plus grande félicitations c'était lors du Corona virus j'ai presté à la CRTV , j'ai eu de la part de Monsieur Charles NDONGO le mérite de recevoir un diplôme d'excellence pour mon passage avec bravoure devant les médias , voilà un peu mon meilleur parchemin que je détient aujourd'hui, c'est un diplôme pour moi , un très grand diplôme » C3c3-.

Les propos du participant mettent en avant l'importance des félicitations verbales et de la reconnaissance pour les actions accomplies. Il souligne également l'impact significatif que ces félicitations ont eu sur lui, en particulier lors de sa prestation à la CRTV pendant la pandémie de Coronavirus. Il est clair que le participant attache une grande valeur à cette reconnaissance, la décrivant comme son « *meilleur parchemin* » et « *un très grand diplôme* » pour lui. Cette reconnaissance semble avoir eu un impact profond sur lui, soulignant l'importance de la reconnaissance et des félicitations dans un contexte professionnel. La représentation de la hiérarchie dans les réunions de grandes instances se réfère à la manière dont la structure de pouvoir et d'autorité est visualisée et prise en compte lors de ces réunions. Cette représentation peut être plus ou moins stricte, et elle est souvent schématisée dans un organigramme pour clarifier les relations hiérarchiques au sein de l'école.

Dans le contexte actuel, la vision de la hiérarchie dans les réunions évolue. Les organisations reconnaissent de plus en plus la nécessité d'une plus grande autonomie des salariés et d'une approche plus collaborative du management. Ainsi, le management n'est

plus seulement vertical, mais est considéré comme l'affaire de tous, avec une plus grande place accordée à l'autonomie des salariés et à des méthodes de travail plus collaboratives.

Pendant que certains se sentent complètement exclus des honneurs à représenter leur chef comme Henri (HR) qui dit : « *le directeur choisit qui il veut et comme il veut. Je n'ai jamais eu à représenter la hiérarchie dans une réunion. Je ne peux donc rien vous dire à propos de ce que je n'ai jamais vécu* ». Les propos d'Henri (HR) indiquent qu'il n'a jamais eu à représenter la hiérarchie dans une réunion et, par conséquent, ne peut rien dire à ce sujet. Il mentionne que « *le directeur choisit qui il veut et comme il veut* ». Cela suggère qu'il n'a pas eu à jouer un rôle spécifique dans la représentation de la hiérarchie lors des réunions, et que la décision de qui participe et comment se déroule la réunion est laissée à la discrétion du directeur. GS renforce cet avis, lorsqu'elle dit que : « *je ne suis pas un préféré du chef pour être désignée comme son représentant dans des réunions. Je n'ai jamais eu l'occasion de vivre cette expérience* ».

D'autres par contre y tirent des avantages conséquents, c'est le cas de Solange qui affirme : « *lorsque nous sommes choisis pour représenter la hiérarchie, nous apprenons d'abord et nous avons aussi des avantages liés aux réunions surtout que c'est aux grandes instances* ».

Les propos des deux participants mettent en évidence des différences dans leur expérience et leurs opportunités en ce qui concerne la représentation de la hiérarchie lors des réunions. Tandis que Henri (HR) n'a jamais eu à représenter la hiérarchie et souligne le rôle discrétionnaire du directeur dans la sélection des participants, Solange met en avant les avantages et les opportunités d'apprentissage associés à la représentation de la hiérarchie, en particulier lorsqu'il s'agit de grandes instances.

La sélection pour la participation aux formations organisées par la hiérarchie (c4) dans le contexte scolaire fait référence au processus par lequel les enseignants sont choisis pour prendre part à des formations organisées par les autorités scolaires. Ce processus peut impliquer divers critères de sélection et peut avoir un impact sur la manière dont les enseignants sont impliqués dans les activités de formation organisées par la hiérarchie scolaire. Dans le cadre de cette étude, les avis sont partagés entre les enseignants, sur les besoins en termes de formation, les deux participants expriment des opinions divergentes sur l'efficacité des formations professionnelles actuellement disponibles. D'une part, l'un

des participants souligne que les formations organisées dans les UNAPED ne suffisent pas pour répondre aux nouvelles exigences du monde actuel. Il regrette également le manque de formations internes dans son établissement pour compléter ou actualiser les compétences professionnelles. C'est ce que dit Gisèle qui dit :

« les formations organisées dans les UNAPED ne suffisent pas pour nous permettre d'être à la hauteur de nouvelles exigences qu'impose le monde d'aujourd'hui. Malheureusement, notre établissement n'initie pas de formations internes afin de compléter voire actualiser nos compétences professionnelles »

D'autre part, d'autres participants estiment que la participation aux formations organisées par la hiérarchie est bénéfique pour acquérir de nouvelles connaissances, c'est ce que dit Solange (SG) : *« la participation aux formations organisées par la hiérarchie est bénéfique pour nous seulement au niveau d'apprentissages de nouvelles connaissances. Mais ça ne nous apporte rien dans notre profil de carrière. Cependant, Olive souligne l'importance que ces formations soient liées aux besoins ressentis par les acteurs de terrain. Elle le dit en ces termes : « la participation aux formations organisées par la hiérarchie est bénéfique pour nous, car elle nous permet d'acquérir de nouvelles connaissances. Mais ces formations seraient plus importantes si elles étaient liées aux besoins ressentis par les acteurs de terrain ».*

4.2.4. Accomplissement au travail

L'accomplissement au travail (D4) fait référence au sentiment de réalisation personnelle et de contribution significative que les individus ressentent dans leur environnement professionnel. Cela va au-delà de la simple satisfaction au travail et est lié à la sensation de réussite personnelle et de sens dans les tâches accomplies. Il est considéré comme l'un des leviers d'engagement les plus puissants des salariés, et son importance est soulignée dans le milieu professionnel. Cette variable a pour indicateurs : la prise des initiatives personnelles pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage (d1), la prise des initiatives personnelles pour aider les élèves qui n'ont pas de documents (d2) et la disponibilité à s'ouvrir aux préoccupations de la hiérarchie et des collègues dans le but de les aider (d3). Ici il est question pour le professionnel d'assumer ses fonctions avec plaisir, car il a atteint la réalisation de soi et n'attend plus rien de personnes.

Pour ce qui est de la prise des initiatives personnelles pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage (d1) il s'agit de l'engagement actif de la part des enseignants et

des professionnels de l'éducation pour soutenir ces élèves. Cela peut inclure diverses stratégies pédagogiques, la planification et l'adaptation régulières des stratégies pédagogiques et didactiques, ainsi que la mise en place de plans d'accompagnement personnalisés pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté. Les stratégies d'apprentissage doivent inciter les élèves à participer activement à leur apprentissage, leur enseigner différentes façons de traiter, de comprendre et d'appliquer l'information, tout en tenant compte de leurs points forts et de leurs besoins en tant qu'apprenants.

Il est également important que les enseignants prennent conscience de ce qui fonctionne pour chaque élève, endossent la responsabilité de la réussite de l'apprenant, et aident les élèves à devenir des partenaires efficaces de leur propre succès. Au vu de ce qui précède et des réalités du terrain, il ressort pour Gisèle (GS) que : « *lorsqu'un enseignant est bien traité par sa hiérarchie, il est prêt à tout mettre en œuvre pour ses élèves, mêmes les plus en difficulté. Dans le cas contraire, pourquoi se tuer à la tâche lorsqu'on se sent ignoré dans la structure ?* ». Philippe (PH) quant-à-lui dit que : « *lorsqu'ils sont recrutés dans mon école, on doit rester à leur disposition, en répondant à leurs préoccupations, en les assistant dans les situations d'apprentissage et en résolvant certaines situations qu'ils présentent un désintéressement* ».

Il ajoute :

« En tant qu'encadreur l'enseignant, est le parent et reste à l'écoute des préoccupations de chaque apprenant pour tout problème qu'il soit scolaire ou familial, bien plus lorsqu'ils n'ont pas de documents, l'enseignant ne doit pas abandonner l'élève dans sa situation ». (PH)

Ces propos mettent en lumière deux perspectives importantes. D'une part, le participant PH souligne l'importance de rester à disposition des élèves, de répondre à leurs préoccupations, de les assister dans leurs situations d'apprentissage et de résoudre les situations où ils présentent un désintéressement. D'autre part, le participant GS met en avant l'impact du traitement de l'enseignant par sa hiérarchie sur son engagement envers ses élèves. Il souligne que lorsqu'un enseignant est bien traité, il est prêt à tout mettre en œuvre pour ses élèves, même les plus en difficulté, mais que s'il se sent ignoré dans la structure, il remet en question l'effort qu'il devrait fournir. Ces déclarations mettent en évidence l'importance de la relation entre les enseignants, les élèves et la hiérarchie dans le contexte

éducatif, ainsi que l'impact de cette relation sur l'engagement et la performance des enseignants.

Pour le deuxième indicateur qui est la prise des initiatives personnelles pour aider les élèves qui n'ont pas de documents (d2), le participant OV, présente sa satisfaction à aider les élèves en difficultés malgré qu'ils soient mal traités. C'est dans ce sens qu'Olive dit : « *Dévouement ! J'aime ce que je fais et je le fais en toute volonté. C'est ma passion d'être aux services de l'autre, mais en retour nous ne sommes pas motivés par la hiérarchie (OV)* » (D4d2-). Et participant SG poursuit en ces termes : « *Elle conduit à l'acquisition de meilleures compétences à fin d'améliorer la qualité des apprentissages pour la mise sur pied des nouvelles stratégies. Même si quelques fois il n'y a pas d'engouement pour le faire (SG)* » (D4d12-).

À l'analyse, le participant OV exprime sa satisfaction à aider les élèves en difficulté malgré le traitement injuste qu'ils reçoivent. Il souligne son dévouement et sa passion pour aider les autres, mais il mentionne également que la motivation ne provient pas de la hiérarchie. De même, le participant SG souligne que cette initiative conduit à l'acquisition de meilleures compétences pour améliorer la qualité des apprentissages et pour mettre en place de nouvelles stratégies, même s'il reconnaît qu'il peut parfois manquer d'enthousiasme pour le faire. Ces propos mettent en lumière l'importance du dévouement personnel pour aider les élèves en difficulté, ainsi que la nécessité de développer de nouvelles compétences pour améliorer la qualité de l'apprentissage.

Pour le dernier indicateur qui est la « disponibilité à s'ouvrir aux préoccupations de la hiérarchie et des collègues dans le but de les aider (d3) ». Cet indicateur D3 évalue la disposition des participants à s'engager avec leur hiérarchie et leurs collègues pour apporter de l'aide. Dans ce cas, les réponses des participants OV et HR mettent en lumière des perceptions contrastées. Olive (OV) exprime la conviction que l'amélioration de l'image de l'établissement scolaire est liée à son travail avec les élèves. Il souligne toutefois que son implication dépend de la sollicitation de la hiérarchie. Il se dit prêt à aider ses collègues en cas de besoin. Elle l'exprime en ces termes :

« le rehaussement de l'image de la structure scolaire peut se vivre au niveau du travail effectué avec mes élèves. Mais la hiérarchie, si je suis sollicité j'interviens. Au cas contraire je n'ai rien à faire car la hiérarchie ne nous

implique pas. Aussi, je peux aider ou donner de l'aide à mes collègues en cas de besoins »

et le participant HR ajoute :

« Eh ah ! Vous m'amusez. Je dois chercher à rehausser l'image d'une structure où je suis mal considérée ? Je sais que j'ai signé l'engagement d'enseigner, mais il faut un minimum qui me permette de me sentir à l'aise dans mes tâches professionnelles (HR) » (D4d3-).

En revanche, HR adopte une attitude critique. Elle exprime son désarroi face à l'idée de rehausser l'image d'une structure où elle se sent mal considérée. Malgré son engagement à enseigner, elle exprime le besoin de se sentir à l'aise dans ses tâches professionnelles. Ces réponses mettent en évidence des perceptions divergentes quant à l'engagement envers la hiérarchie et les collègues. OV semble conditionner son implication à la sollicitation de la hiérarchie, tandis que HR exprime un besoin de reconnaissance et de considération pour s'investir pleinement. Il est crucial de prendre en compte ces divergences de perception et d'attentes pour améliorer la communication et la collaboration au sein de l'établissement. Des actions visant à renforcer le sentiment d'appartenance et à reconnaître les contributions individuelles pourraient favoriser une plus grande disponibilité à s'engager. En somme, cette analyse souligne l'importance de comprendre les motivations et les attentes des participants vis-à-vis de leur engagement avec la hiérarchie et les collègues. En prenant en considération ces perspectives, il est possible de favoriser un environnement professionnel plus collaboratif et gratifiant.

4.2.5. Engagement professionnel des enseignants au regard de leur motivation au travail

L'engagement professionnel (E5) qui est la variable dépendante articule Orientation vers les représentations partagées (e1) et Déploiement vers des actions durables (e2) comme indicateurs. Pour ce qui est du premier indicateur « *Orientation vers les représentations partagées* » (e1), le directeur note que le travail en équipe se passe déjà dans le bassin pédagogique. Je crois que c'est suffisant pour les enseignants et après chacun s'occupe de sa classe respective (PH). Cependant, le participant SG, manifeste un déséquilibre à ce sujet, car d'après lui : « *le travail en équipe n'est pas trop d'actualités dans notre structure de l'éducation de base, car chacun semble être de son côté. Les enseignants manifestent le présentisme passif. Tout ceci à cause du comportement de la hiérarchie qui semble tout*

faire seul. (SG) » (E5e1-). Ce qui signifie que les enseignants ne sont pas impliqués dans les activités de l'école et du, ces derniers manifestent leurs présentismes passifs.

Par rapport au déploiement vers des actions durables (e2) comme deuxième indicateur le participant HR mentionne « *Mes actions professionnelles répondent aux prescriptions de la hiérarchie. Et là je pense que c'est pour soutenir le système éducatif et le maintenir dans la durée* (HR) » (E5e2-). Et le participant SG ajoute : « *les activités sont déployées vers des actions durables dans ma salle de classe, mais à l'école je ne pense pas. Car c'est de l'individualisme dans cette école. Les enseignants ne s'asseyent pas pour réfléchir* (SG) » (E5e2-). Ce qui laisse transparaître un désengagement des activités de l'école.

L'analyse des données a permis d'appréhender que les professionnels de terrain vivent un malaise dans leur milieu professionnel et par conséquent ne manifeste plus aucun intérêt pour la chose éducative. En effet pour la plupart, ils ne sont pas impliqués ni consultés dans les tâches administratives et même dans le processus de prise de décision. D'où le développement des attitudes négatives, les comportements de présentistes passifs et d'aquabonistes. Ces données empiriques nous permettent d'interpeller les théories sus-évoquées et la revue de littérature face à cette problématique.

4.2.6. Synthèse des analyses thématiques

Au terme de ces analyses, nous pouvons retenir que la motivation au travail influence de manière significative l'engagement professionnel des travailleurs et dans le cas d'espèce les praticiens de classe. Pour ce qui est de la nature et de l'intérêt au travail, il faut reconnaître que lors que des acteurs n'éprouvent aucune empathie envers leur profession, il est difficile pour eux de s'impliquer véritablement. En outre, pour ce qui est de la responsabilité au travail des praticiens de classe de l'école primaire publique pilote inclusive de Nkol-Ndong G I A, soulignant l'importance de la vision, de la flexibilité et de la capacité à autoréguler ses compétences. Il met en évidence le rôle des objectifs, la complexité de la gestion managériale et la nécessité de repenser le système éducatif pour retrouver la légitimité de l'institution scolaire.

Il faut souligner le fait que les défis rencontrés par les enseignants, tels que des conditions de travail insatisfaisantes, un manque de reconnaissance et un écart entre leurs attentes et leur bien-être, soulignant l'importance de prendre en compte ces facteurs pour

favoriser l'engagement professionnel des éducateurs. La reconnaissance professionnelle quant-à-elle s'appuie sur la qualité des échanges interpersonnels entre les dirigeants scolaires et les enseignants qui déterminent les rôles joués par ces derniers sur le lieu de travail. La reconnaissance verticale contribue à la motivation des employés et à leur implication active. Enfin, l'accomplissement de soi qui est considéré comme l'une des motivations fondamentales au travail peut expliquer pourquoi les enseignants s'absentent souvent en raison de problèmes tels que : le manque de contrôle sur leur environnement professionnel. Il est donc important de prendre en compte les facteurs de motivation au travail et de créer un environnement de travail favorable pour favoriser l'épanouissement professionnel des enseignants.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE

Après avoir présenté et analysé les résultats au chapitre précédent, dans celui-ci il convient de donner un sens et une direction à l'analyse en nous référant au cadre théorique que nous avons choisi pour tirer nos hypothèses de recherche. La fonction de ce chapitre est de répondre à la question de savoir si nos assertions peuvent être validées au regard des données empiriques. À ce titre, le chapitre comprend deux sections : l'interprétation des résultats et les perspectives de l'étude.

5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES

5.1.1. Du point de vue des données théoriques

La théorie des deux facteurs de Herzberg (1959, 1966), développée dans les années 1950 par le psychologue Frederick Herzberg, décrit deux ensembles de facteurs distincts qui contribuent indépendamment à la satisfaction et à l'insatisfaction au travail. Ces facteurs sont les facteurs dits « motivants » ou « valorisants » pour la satisfaction, et les facteurs dits « d'ambiance » ou « d'hygiène » pour l'insatisfaction. Herzberg (1959, 1966) affirme que les facteurs externes ne peuvent suffire à satisfaire les besoins humains, et que des facteurs internes et psychologiques sont également déterminants. Ainsi, la combinaison de ces facteurs externes et internes constitue la clé de la motivation au travail selon Herzberg.

Premièrement, Herzberg soutient que la motivation ne peut pas provenir uniquement de l'élimination des facteurs d'insatisfaction, mais qu'elle est relative à l'épanouissement de l'individu dans son travail. Selon l'auteur, pour motiver un individu, il convient d'abord d'éviter qu'il éprouve de l'insatisfaction. Les facteurs d'hygiène, tels que le salaire, les conditions de travail et l'environnement général, sont des éléments externes répondant aux besoins primaires des individus. Deuxièmement, en plus de ces facteurs, il est essentiel de prendre en compte les besoins physiologiques et les aspirations des salariés pour les garder motivés, au lieu de leur proposer simplement des avantages matériels et financiers. Troisièmement, la théorie de Herzberg met en évidence que la satisfaction au travail dépend de la motivation ressentie par l'individu. Ainsi, pour que les employés se sentent motivés, il est nécessaire de leur offrir un travail qui leur permette de se réaliser et de s'épanouir, en

leur accordant plus de pouvoirs, de liberté et de responsabilisation dans l'accomplissement de leurs tâches.

En rapport avec le travail qui est le nôtre, la motivation du personnel enseignant passerait par les facteurs de satisfaction, notamment les facteurs motivateurs, à savoir : la nature du travail et intérêt, l'exploitation d'expériences professionnelles vécues dans les nouvelles tâches professionnelles laco élaboration du planning des activités de l'école, l'organisation des séminaires par les enseignants, la responsabilités assumées au travail, le respect des objectifs préalablement fixés à l'école et proposition des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation, le régularité et la ponctualité dans ses tâches professionnelles ainsi que l'autorégulation des tâches professionnelles dans le but de s'améliorer, la reconnaissance au travail, la reconnaissance de l'effort au travail, la reconnaissance des compétences, l'accomplissement à travers l'activité professionnelle ou réalisation de soi, la prise des initiatives personnelles pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage et pour aider les élèves qui n'ont pas de documents et enfin, la disponibilité à s'ouvrir aux préoccupations de la hiérarchie et des collègues dans le but de les aider.

En somme, la théorie de la motivation au travail de Herzberg met en lumière l'importance de satisfaire à la fois les besoins d'hygiène et les besoins de motivation des individus pour les garder motivés et satisfaits dans leur travail. Corroborant les idées émises antérieurement par Herzberg sur le sujet, Campbell et al. (1970, p.345), précisent que les facteurs intrinsèques (facteurs moteurs) dérivent de la relation de l'enseignant lui-même et avec le travail lui-même et sont considérés comme étant des facteurs de « contenu ». Ces facteurs sont : nature et l'intérêt du travail, responsabilités assumées au travail, reconnaissance des efforts fournis, accomplissement de soi à travers l'activité professionnelle.

5.1.2. Du point de vue des données empiriques

Le premier enseignement issu des données du terrain aborde l'évaluation de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives, mettant en lumière l'impact de la nature et de l'intérêt du travail sur leur motivation et satisfaction. Il souligne également l'importance du développement professionnel des encadreurs professionnels dans la profession enseignante. Le deuxième enseignement met en avant la responsabilité au travail et l'engagement professionnel des praticiens de classe

de l'école primaire publique inclusive de Nkol-Ndongo, soulignant l'importance de la vision, de la flexibilité et de la capacité à autoréguler ses compétences. Il met en évidence le rôle des objectifs, la complexité de la gestion managériale et la nécessité de repenser le système éducatif pour retrouver la légitimité de l'institution scolaire.

Il souligne les défis rencontrés par les enseignants, tels que des conditions de travail insatisfaisantes, un manque de reconnaissance et un écart entre leurs attentes et leur bien-être, soulignant l'importance de prendre en compte ces facteurs pour favoriser l'engagement professionnel des éducateurs. Le troisième enseignement examine la relation entre la reconnaissance professionnelle et l'engagement des enseignants du primaire dans l'école publique inclusive de Nkol-ndongo. Il définit la reconnaissance professionnelle en termes d'appréciation, de soutien, d'adéquation salariale, d'opportunités de promotion et de sécurité de l'emploi. L'étude catégorise les pratiques de reconnaissance en formes horizontales, verticales et organisationnelles. Les résultats suggèrent que la qualité des échanges interpersonnels entre les gestionnaires et les subordonnés détermine les rôles joués par ces derniers sur le lieu de travail. La reconnaissance verticale contribue à la motivation des employés et à leur implication active.

Le quatrième enseignement, porte sur l'accomplissement de soi est considéré comme l'une des motivations fondamentales au travail, et l'engagement des enseignants peut être motivé par le désir de plénitude et la satisfaction de divers besoins concrets. Certains enseignants s'absentent souvent en raison de problèmes tels que le manque de contrôle sur leur environnement professionnel. Il est donc important de prendre en compte les facteurs de motivation au travail et de créer un environnement de travail favorable pour favoriser l'épanouissement professionnel des enseignants. En fin de compte, la motivation au travail a une incidence significative sur le niveau d'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives.

5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.2.1. De la nature du travail et intérêt à l'engagement professionnel des praticiens de classe de l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application G I A de Nkol-Ndongo

Dans le contexte de la profession enseignante, la nature et l'intérêt au travail se manifestent à travers trois indicateurs principaux : l'exploitation de l'expérience professionnelle vécue dans de nouvelles tâches professionnelles (a1), la co-élaboration du

planning des activités de l'école (a2) et l'organisation des séminaires par les enseignants (a3). Selon Herzberg (2001), la relation de l'individu à son travail peut soit faciliter, soit bloquer son intérêt. Les expériences professionnelles vécues par les éducateurs au travail sont un indicateur des facteurs moteurs de la motivation et sont à l'origine de leur satisfaction. Ainsi, l'éducateur dans ses tâches professionnelles doit être conscient de la tâche qui est sienne dans le processus éducatif.

Matouwé (2019) souligne que le développement professionnel des encadreurs professionnels s'appuie généralement sur le construit identitaire dans la profession enseignante. Le développement professionnel est perçu du point de vue de la professionnalisation, comme un processus d'apprentissage provoqué par les conditions d'activité mises en œuvre. Ainsi, le professionnel doit s'engager dans l'accompagnement de ses apprenants, dans le but d'augmenter son efficacité au travail. En bref, la nature et l'intérêt au travail dans le contexte de la profession enseignante sont influencés par l'exploitation de l'expérience professionnelle, la co-élaboration des activités de l'école, l'organisation des séminaires par les enseignants, ainsi que par le développement professionnel basé sur le construit identitaire et la professionnelle.

Orly (2011), Clôt (2008), Olive, Mias (1998) et Temperly (2011) abordent des sujets tels que l'importance pour les éducateurs de concilier différents types de savoirs, les défis liés à la dynamique managériale dans le domaine de l'éducation, l'engagement professionnel des enseignants, et les changements auxquels sont confrontés les enseignants en raison des nouveaux programmes, des méthodes d'évaluation et des nouvelles technologies. Cela implique que l'activité intègre des dimensions telles que la prescription du travail, les tâches à réaliser et les conditions situationnelles. De plus, les expériences vécues satisfaisantes par le formateur deviennent le levier de l'action.

Il est constaté que la dynamique managériale ne prend pas en compte cette dimension professionnalisante, ce qui altère la nature de l'engagement professionnel des enseignants. C'est dans ce sens qu'Olive affirme : « *Le planning des activités de l'école est élaboré par quelques membres désignés par le directeur. Pour moi la collaboration n'est pas toujours bonne, car c'est l'affaire de certaines personnes et surtout l'administration ne s'y intéresse pas le plus souvent* » (OV). C'est d'ailleurs pour cela que professionnels de terrain manifestent quelques plaintes en ce sens : « *Humm, j'ai plus de 10 ans de service et je suis nanti d'une expérience avérée, surtout en informatique. Mais comme la hiérarchie ne veut*

pas nous impliquer dans les activités. Je préfère garder mes connaissances et si possible mettre certaines à la disposition de mes élèves. » (OV).

L'engagement devient un projet professionnel voire tout un processus systémique. C'est à cet effet que (Mias 1998) explique que : *« la façon de percevoir et concevoir les activités professionnelles relève d'objectifs différents... Si les praticiens de terrain appartiennent à la sphère, des professionnels sont là pour accompagner leurs clients dans la recherche d'autonomie et sont engagés dans une recherche à visée existentielle » (p.70).* Il souligne la différence entre les praticiens de terrain et les professionnels qui accompagnent leurs clients dans la recherche d'autonomie et sont engagés dans une recherche à visée existentielle. Pour Temperly (2011), les enseignants sont confrontés aux changements qu'impliquent les nouveaux programmes, les nouvelles méthodes d'évaluation et les nouvelles technologies. Ils doivent aussi faire face à des publics hétérogènes parfois rétifs aux pratiques pédagogiques les plus courantes.

L'on s'aperçoit que malgré ce cahier de charge reconnu par les enseignants, ils ne s'impliquent plus et n'ont plus aucun intérêt pour leur travail. L'espoir de voir l'investissement dans le développement professionnel des enseignants entraîner une hausse des résultats des élèves ne s'est pas concrétisé. Par ailleurs, les enseignants sont considérés comme des professionnels autorégulateurs qui, lorsqu'on leur donne suffisamment de temps et de ressources, parviennent à construire leurs propres expériences d'apprentissage et assurent un enseignement plus efficace grâce à leur expertise collective. Nous n'avons malheureusement trouvé guère de preuves à l'appui de cette assertion ; le constat indiquait plutôt l'inverse (Lipman, 1997 ; Saxe, Gearhart & Nasir, 2001). De ce point de vue, construire l'identité professionnelle de l'éducateur revient alors à le mettre en synergie avec les autres parties prenantes pour pouvoir se réaliser. L'identité professionnelle de l'éducateur passe par une co-construction qui participe à la qualité de sa vie au travail. Au regard de cela, on s'aperçoit que la nature et l'intérêt au travail ont un impact considérable sur l'engagement des professionnels de l'éducation de base.

Mertel (2006) reprenant les travaux de Weinert (1992) considère que la satisfaction au travail se définit par « les réactions, le ressenti et les sentiments de l'homme par rapport à son travail. » (p.9). La satisfaction est un sentiment positif éprouvé par le travailleur à différents degrés lorsque ses attentes par rapport au travail ou au service se réalisent. La satisfaction est le contentement, le plaisir, qui résulte de l'accomplissement de ce qu'on

attend, de ce qu'on désire. Ben Tahar (2018) assimile la satisfaction au travail à la satisfaction professionnelle. Il trouve que la satisfaction professionnelle est la variable organisationnelle la plus étudiée et utilisée dans la littérature concernant le comportement organisationnel (Spector, 1997 ; Blau, 1999). Car, les relations qui définissent et la caractérisent la satisfaction se révèlent être déterminantes dans l'analyse du contexte de travail.

Dans la même perspective, Gaziël et Wasserstein-Warnet (2005) trouvent que la satisfaction professionnelle comme un sentiment à l'égard du travail (Vroom, 1964), est un concept divisible en deux catégories distinctes et proches à la fois : la satisfaction et l'insatisfaction au travail. D'après les auteurs, fait référence à une appréciation subjective. Dès lors, « il est à supposer que ce facteur joue un rôle dans la motivation au travail. De fait, la satisfaction est perçue comme une variable fondamentale dans la vie et le fonctionnement de toute organisation » (Gaziël et Wasserstein-Warnet, 2005, p. 112). Ce qui suppose que le management de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo devrait prendre en compte la satisfaction des instituteurs.

Les sources de la satisfaction au travail semblent difficilement identifiables et qu'elles peuvent être dues à plusieurs facteurs internes ou externes. À cet effet, les travaux de Gaziël et Wasserstein-Warnet (2005) révèlent que de façon générale, la satisfaction au travail a été liée aux deux facteurs suivants : l'âge et l'ancienneté. En effet, il a été démontré que la satisfaction est plus élevée chez les sujets plus âgés et dont l'expérience est plus longue). Et à Gaziël et Wasserstein-Warnet (2005, p. 112) d'expliquer que ceci découlerait certainement du fait que « les personnes plus âgées se plient plus aisément à l'autorité, émettant donc moins de réticence ». Déjà à ce propos, Lewis (1981) avait pensé que les enseignants plus âgés, possédant une plus longue expérience, auraient développé des attentes plus modestes que leurs collègues plus jeunes. Ce qui suppose qu'avec le temps, ceux des acteurs de l'éducation de base qui auraient réussi à adapter leurs attentes à la réalité sont plus facilement satisfaits de leur situation.

Il on convient que la satisfaction au travail est attribuable à plusieurs facteurs, comme, la satisfaction avec les superviseurs ou les gestionnaires, le travail en général, la paie, les opportunités d'avancement, les collègues de travail ou les clients Wilson et Frimpong (2004). Ceci peut avoir une conséquence sur l'évolution de l'entreprise en général et favoriser une meilleure collaboration entre les collègues d'une part et entre les employés

et la hiérarchie d'autre part. d'ailleurs, Frimpong (2004) précise que qu'un employé qui est satisfait au travail a tendance à être plus coopératif, utile, respectueux et prévenant envers les clients et ses collègues de travail. En somme, il est crucial pour les professionnels de l'enseignement de reconnaître l'importance de leur engagement dans le processus éducatif, ainsi que l'impact de leur développement professionnel sur leur efficacité au travail. La satisfaction et l'intérêt au travail sont étroitement liés à l'expérience professionnelle vécue et à la manière dont les conditions d'activité sont mises en œuvre. Au regard de ce qui précède, nous pouvons dire que la nature et l'intérêt du travail influence de manière significative l'engagement professionnel des praticiens de classe.

5.2.2. De la responsabilité assumée au travail à l'engagement professionnel des praticiens de classe de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo

La responsabilité, dans le contexte du travail et de l'éducation, renvoie à la notion de répondre de ses actes envers soi-même, les autres et le futur en général. Un éducateur responsable est celui qui a une vision et se donne les moyens pour l'atteindre. De plus, il a la capacité de faire et de tenir des promesses, ce qui suppose une flexibilité dans le monde professionnel et une capacité à anticiper l'avenir. La responsabilité implique également la capacité à autoréguler ses compétences et à agir pour orienter le futur vers un certain état du monde, à l'exclusion de tout autre, c'est-à-dire de « *disposer par anticipation de l'avenir* » (Nietzsche, 1887, p. 121).

La responsabilité des professionnels de l'action sociale et des cadres des établissements et services ne relève pas seulement du domaine juridique, mais pose également la question complexe de l'engagement et de l'implication des professionnels au quotidien, indissociables de leur mission et de son exercice. La responsabilité est toujours personnelle, et plus on monte dans l'échelle hiérarchique, moins on est responsable. Il est juridiquement impossible d'être responsable d'une structure, d'une équipe, d'un service, ou d'un établissement. La responsabilité est l'obligation de réparer le préjudice résultant de l'inexécution d'un contrat ou de la violation du devoir général de ne causer aucun dommage à autrui par son fait personnel. La notion de responsabilité est également présente dans l'éducation des enfants, où les parents ont la responsabilité de les guider et de les éduquer pour qu'ils deviennent responsables à leur tour. Enfin, la responsabilité dans le travail et l'éducation implique une réflexion sur la notion même d'acte éducatif et met en devoir de signaler toute situation de danger concernant des personnes vulnérables.

Selon Herzberg (1971), un travailleur assume la responsabilité au travail lorsqu'il s'engage à donner le meilleur de lui-même, à fournir des efforts, et adopte des attitudes et des comportements caractérisés de responsables s'il s'implique effectivement dans les tâches professionnelles dans le but d'assurer une éducation de qualité et de développer davantage ses compétences professionnelles. Herzberg a conclu qu'il existe 2 groupes de facteurs qui influencent les sentiments des employés à l'égard de leur travail : les facteurs motivants (intrinsèques ou de contenu) et les facteurs d'hygiène (extrinsèques ou de contexte).

Dans la perspective managériale, l'élaboration des objectifs visés pour le suivi pédagogique et administratif doit faire l'objet d'un acte de Co-analyse et de Co-construction. La Co-construction suppose un processus par lequel toutes les parties prenantes confrontent leurs points de vue et s'engagent dans une transformation de ceux-ci jusqu'au moment où ils s'accordent sur des traductions qu'ils ne perçoivent plus comme incompatibles (Foudriat 2016, p.21). Mais, ce qui fait problème pourtant, selon Boutet & Villemin (2014), l'implication des éducateurs dans la complexité, la variabilité et l'imprévisibilité des exigences de la gestion managériale pose problème. L'effort considérable requis de la part des responsables pour une implication active des éducateurs est souvent mal soutenu par le peu d'arrimage au vécu administratif.

L'analyse de l'engagement d'une personne nécessite de prendre en compte les circonstances dans lesquelles se réalisent les conduites en question. Selon Mfout (2010), les enseignants les plus fortement engagés seraient ceux qui auront émis leur choix dans une situation de libre décision, tandis que ceux qui auront été forcés seraient faiblement engagés, voire pas du tout engagés s'ils ont été menacés. Cependant, l'auteur souligne que cette conception a omis de retourner la réflexion dans le sens inverse. Il est possible que ceux qui ont émis leur choix dans une situation de libre décision perdent la motivation au cours de leur carrière, ce qui pourrait entraîner une baisse de leur degré d'engagement.

De même, ceux qui ont été forcés dans la prise de décision pourraient trouver des dispositions motivantes au cours de leur carrière, ce qui pourrait augmenter leur niveau d'engagement. Ainsi, une remise en question radicale du système scolaire serait nécessaire pour que l'institution retrouve sa légitimité devant les élèves et la société toute entière. Cela demanderait de nouvelles formes de coopération entre pédagogues, spécialistes, enseignants et le politique. Cette analyse met en lumière la complexité de l'engagement et souligne l'importance de considérer les différentes circonstances et évolutions au cours de la carrière d'une personne pour évaluer son degré d'engagement. Au regard des propos susmentionnés, cette étude met en évidence l'importance de fixer des objectifs et de les atteindre, ainsi que le

partenariat nécessaire entre l'institution et les éducateurs dans le cadre de l'encadrement des élèves. Il souligne également les pratiques managériales observées dans une école primaire publique inclusive spécifique, qui semblent limiter le rôle de l'éducateur à celui d'exécuter au sein de la structure organisationnelle. L'éducateur exprime un sentiment de désintérêt et de non-prise en compte par rapport aux activités de sa classe.

Fixer des objectifs et les atteindre est crucial dans le contexte éducatif, car les actions entreprises contribuent directement aux résultats obtenus. Cependant, l'encadrement des élèves doit être le fruit d'un partenariat entre l'institution et les éducateurs. Les pratiques managériales observées dans certaines écoles primaires, telles que l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo, semblent limiter l'établissement à une simple structure hiérarchique, où les règles de fonctionnement doivent être strictement respectées pour atteindre les objectifs de formation. Selon Petit (2005), ce style de management s'inspire des organisations tayloriennes encore présentes dans de nombreuses entreprises aujourd'hui. Ainsi, l'éducateur est perçu comme un simple rouage de la « machine » organisationnelle, exécutant des tâches sans réelle autonomie (Boutet & Villemin, 2014).

Cette situation laisse transparaître un désintérêt de la part des éducateurs, qui se sentent peu considérés et préfèrent se concentrer sur les activités de leur classe, comme le montrent les données du terrain. Ce sentiment est exprimé par des propos tels que : « *ah, je pense qu'il faut d'abord être sollicité pour faire des propositions ! Je dois me casser pourquoi alors que je ne suis pas considérée ? On fait le peu qu'on peut et c'est tout* » (HR). Pourtant, sous l'influence conjointe des sciences de gestion, de la sociologie et de l'ergonomie, on convient que les représentations de l'organisation ont évolué, c'est-à-dire qu'il y a transformation des représentations, en ce sens qu'une plus grande importance est accordée à la capacité des professionnels à évoluer et à innover dans les organisations.

Dans ce contexte, le capital humain et le processus de développement continu des savoirs constituent des éléments essentiels au développement d'une éducation de qualité. En effet, s'il est admis que la difficulté d'encadrer les stagiaires réside principalement dans le dialogue entre les superviseurs/responsables et professionnels de terrain, il convient que chacun s'intéresse aux savoirs de l'autre et reconnaisse son expertise dans sa différence avec celle de l'autre (Boutet & Villemin, 2014). Les résultats ont démontré que, l'opinion des éducateurs à l'égard des superviseurs/responsables contribue à modifier leurs représentations de la gouvernance mise en œuvre.

Il n'est cependant pas facile pour l'éducateur de cerner les caractéristiques de la gouvernance dans toute sa variabilité en contexte pédagogique. L'éducateur est appelé à exécuter un cahier des charges dont il n'a pas participé à l'élaboration. Cette imposition se vit d'ailleurs dans ces propos d'un participant : *« Eh ah ! Vous m'amusez. Je dois chercher à rehausser l'image d'une structure où je suis mal considérée ? Je sais que j'ai signé l'engagement d'enseigner, mais il faut un minimum qui me permette de me sentir à l'aise dans mes tâches professionnelles. »* (HR).

À en croire à la loi de l'orientation 1998, toutes ces finalités éducatives placent l'action de l'éducation au centre de la vie sociale et par ricochet assignent à l'enseignant la garantie ou la responsabilité de la qualité de l'éducation des apprenants dans la société. Alors on assigne à « l'école » un grand rôle. C'est le lieu par excellence où l'élève reçoit des enseignements académiques. Raison pour laquelle Tsafak (2001, p.29) affirme que : *« l'école est le lieu délibérément organisé pour l'enseignement collectif des élèves »*. L'école se charge de la transmission des connaissances aux élèves. Cette transmission se fait par des personnes qui ont reçu des formations propres au métier d'enseignant.

Dans sa fonction l'enseignant ne transmet pas seulement des savoirs, il doit également se soucier de son assimilation par les élèves. Pour ce faire il doit après enseignement, procéder aux évaluations telles que prévu par la réglementation. Ces tâches imposent un type de rapport que l'enseignant doit entretenir avec son travail, son environnement de travail et avec sa hiérarchie. Au regard des données collectées sur le terrain, on observe les manifestations des enseignants, l'absentéisme au poste, le laxisme, le prolongement des vacances par des enseignants nouvellement affectés.

Bref le manque de satisfaction des enseignants tant au niveau des conditions de travail qu'au niveau des primes et du salaire. En plus de ces situations que vivent les enseignants, ils sont exposés au « burnout » (l'épuisement professionnel). Ce qui laisse transparaître un écart entre les attentes et le bien-être de l'enseignant. De ce point de vue, il est convenu que la responsabilité assumée au travail impacte l'engagement professionnel des éducateurs. La responsabilité assumée au travail a un impact significatif sur l'engagement professionnel des enseignants dans une école publique inclusive, influençant positivement leur satisfaction professionnelle, leur éthique professionnelle, et leur relation avec les élèves en situation de handicap.

Par ailleurs Churchill et al. (1976, p. 323-324) pensent que la satisfaction au travail ne peut pas seulement être expliquée par les actions de l'entreprise, comme le type de supervision, les promotions et les paies, mais également par les traits de personnalité d'une personne. Toutefois, l'entreprise ou la hiérarchie doit être à mesure d'identifier les éléments qui perturbent la satisfaction des employés sur leur milieu de travail dans la recherche d'une stabilité dans l'organisation. Autrement dit, l'instituteur de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo aura tendance à développer des stratégies efficaces et efficientes pour la mise en œuvre des politiques éducatives au quotidien de sa salle de classe s'il est satisfait. Dans le cas contraire, il pourra bâcler les objectifs préétablis à cet effet voire les missions de l'éducation au Cameroun.

Rivalau (2003) semble rejoindre cette conception lorsqu'il affirme que la satisfaction est un indicateur de motivation et non une cause, et qu'elle découle de l'expérience tandis que la motivation est en amont de l'expérience. Armstrong (2006) définit la satisfaction comme des attitudes et des sentiments que les individus ont envers leur emploi. Les attitudes positives et favorables à l'égard du travail indiquent la satisfaction au travail. Les attitudes négatives et défavorables à l'égard du travail indiquent l'insatisfaction au travail. Woo Gon & al. (2005, p.190) soutiennent que les entreprises qui se concentrent sur l'amélioration de la satisfaction au travail, voient plusieurs problèmes et tensions diminués ou éliminés dans le milieu de travail, autant relié à l'incapacité de résoudre des problèmes, une baisse de motivation, l'augmentation dans l'ambiguïté des tâches, les tensions entre les employés, les mauvaises performances au travail et les problèmes disciplinaires. Ils ajoutent que la satisfaction des employés doit être la priorité de l'entreprise, car plus ils sont satisfaits plus ils offrent un service exemplaire, ce qui a un impact direct sur la loyauté de la clientèle.

5.2.3. De la reconnaissance au travail à l'engagement professionnel des praticiens de classe de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo

La reconnaissance au travail est un sujet crucial dans le milieu professionnel, car elle influe sur la motivation, la satisfaction et la performance des employés. Les différentes formes de reconnaissance, telles que la rétroaction verbale, la consultation personnelle, l'autonomie dans le travail, la valorisation des réalisations et les opportunités de développement, contribuent à créer un environnement de travail positif et productif. La catégorisation théorique des pratiques de reconnaissance au travail proposée par Brun et Dugas (2005) offre une perspective intéressante sur la manière dont la reconnaissance peut se manifester dans les relations professionnelles. La reconnaissance horizontale, verticale

et organisationnelle met en lumière les différentes dynamiques de reconnaissance au sein d'une organisation, ce qui peut être utile pour comprendre et améliorer les pratiques de reconnaissance au travail.

Il est également important de noter que la reconnaissance au travail ne se limite pas à la simple appréciation des efforts individuels, mais englobe également des aspects tels que l'adéquation salariale, la possibilité de promotion et la sécurité d'emploi. Ces éléments contribuent à la perception globale de reconnaissance et de valorisation des employés au sein de l'organisation. Selon les auteurs, les résultats d'une étude empirique présentent 713 subordonnés et il en ressort que la qualité de l'échange interpersonnel entre le gestionnaire et ses subordonnés déterminent le type de rôle que ces derniers jouent au sein de leur milieu de travail. La reconnaissance verticale se rapporte ainsi à toute appréciation de la part des supérieurs hiérarchiques, visant à valoriser les exploits et les efforts du salarié.

Elle correspond à la considération démontrée à l'égard des salariés, aux appréciations spontanées sur la qualité du travail, ou aux simples mots d'encouragement lorsque le salarié traverse ou fait face à des situations difficiles (Brun et Dugas, 2002; Stajkovic & Luthans, 1997, 2001; Paquet & al. 2011). Cette forme de reconnaissance possède plusieurs attributs spécifiques, qui en font une pratique signifiante (Simard et al, 2005). Selon Herzberg (1959 ; 1971), l'un des facteurs les plus souvent cités comme source de difficultés pour la gestion des ressources humaines dans l'entreprise est le manque de motivation des salariés. Herzberg a développé la théorie des deux facteurs, qui décrit deux ensembles de facteurs distincts contribuant à la satisfaction et à l'insatisfaction au travail.

Les facteurs dits "motivants" ou "valorisants" contribuent à la satisfaction au travail, tandis que les facteurs dits "d'ambiance" ou "d'hygiène" contribuent à l'insatisfaction au travail. Diez et Carton (2010, p.104) soulignent que, au-delà des revendications classiques de salaire, d'amélioration des conditions de travail et de flexibilité, les salariés expriment fréquemment des besoins de reconnaissance et de prise en compte de la valeur de leur travail, de leurs compétences et de leur fonction sociale dans l'entreprise. Ils mettent en avant que, dans le management participatif, le besoin de reconnaissance des efforts fournis est plus fort que la revendication salariale. Ainsi, les signes de valorisation donnés par l'École Publique Inclusive de Nkol-ndongo porteraient leurs fruits que si les managers contribuent à renforcer l'estime de soi des éducateurs. Il est souligné que l'engagement avec appropriation réelle est souvent lié au renforcement de l'estime de soi.

La reconnaissance au travail, selon Herzberg (1959 ; 1971) et Diez et Carton (2010), nourrit la motivation et l'implication active des salariés. Herzberg souligne que la reconnaissance au travail ne doit pas concerner essentiellement le salaire ou le statut, mais doit prendre aussi une forme plus diffuse qui porte sur la personne elle-même. En ce sens, la reconnaissance devient un besoin fondamental pour le développement de l'estime de soi chez les salariés. Ainsi, les signes de valorisation donnés par l'École Primaire Publique Inclusive de Nkol-ndongo porteraient leurs fruits que si les managers contribuent à renforcer l'estime de soi des éducateurs. Il est souligné que l'engagement avec appropriation réelle est souvent lié au renforcement de l'estime de soi.

La perspective éthique dans le management scolaire met l'accent sur la manière d'exécuter le travail, les responsabilités individuelles, le souci porté à autrui, etc. Il s'agit de prendre en compte les valeurs et les principes moraux qui guident une organisation, tels que l'égalité, la justice ou la responsabilité sociale. Cette approche met en avant la qualité de la relation dans le management scolaire et valorise les dimensions cachées de réflexivité cognitive propre au praticien réflexif. Cela signifie que les éducateurs participant au management scolaire développent la réflexivité cognitive, se traduisant par la créativité, l'innovation ou l'autonomie. La satisfaction au travail articule des attitudes personnelles et le degré de motivation par rapport au travail. D'où l'individualité du sentiment de satisfaction est très présente. Ce qui veut dire que dans les mêmes conditions de travail, un individu (en rapport avec ses émotions, ses attitudes et son degré de motivation) peut être satisfait pendant qu'un autre ne l'est pas du tout.

La satisfaction au travail est ancrée dans les théories de la motivation. Dans ce sens la satisfaction au travail est alors l'écart entre ce que l'individu attend de son travail et ce qu'il y trouve. Autrement dit, elle consiste en l'attitude favorable ou défavorable d'un employé vis-à-vis de son travail. La satisfaction au travail est capitale pour une organisation et reste l'une des préoccupations de la gestion des ressources humaines dans l'organisation qui est la satisfaction du personnel, puisqu'elle influence le taux de roulement, les griefs, l'absentéisme, et le climat organisationnel, lesquels agissent à leur tour sur le rendement de l'organisation. La satisfaction est influencée par la façon dont les spécialistes des ressources humaines exercent les activités de gestion des ressources humaines. Les services des ressources humaines plus souples, qui se préoccupent des personnes qu'ils servent, semblent susciter la motivation, la croissance et la satisfaction des employés.

Cependant, les résultats révèlent que les efforts des éducateurs ne sont pas toujours reconnus dans le processus du management scolaire, justifiant ainsi les conduites de retrait et d'indifférence de certains participants. Certains évoquent le manque de reconnaissance,

décrivant les chefs d'établissements comme égoïstes et préoccupés par leurs propres avantages, ce qui conduit parfois à l'invisibilité de ceux qui travaillent dur au quotidien. Cette situation soulève des questions éthiques importantes concernant la reconnaissance, la justice et la responsabilité sociale dans le contexte du management scolaire. Il est crucial de trouver des moyens de valoriser les efforts des éducateurs et de promouvoir une culture organisationnelle qui reconnaît et récompense équitablement les contributions individuelles. Les propos d'Olive sont illustratifs :

primes de rendement ? Difficile à dire. C'est une pilule amère. Parfois avec un peu de chance que l'on vous remarque, car les chefs d'établissements sont égoïstes et parfois s'occupent de leurs avantages et parfois ceux qui se tuent à la tâche tous les jours restent invisibles à leurs yeux.

Le choix de la profession est en réalité devenu complexe car il s'explique par un grand nombre de facteurs culturels, pédagogiques, économiques, sociaux et psychologiques (Mfout, 2010). Il est un compromis entre les aspirations de l'individu et les contraintes du milieu, il est en fin de compte une option prise à un moment donné de la vie entre plusieurs possibilités qui varient en fonction de la diversité des goûts, des intérêts, des qualifications et de la situation de l'emploi. La réalisation d'une vocation est limitée, par toutes ces contraintes (Tsafak, 1998). L'enseignant n'est régulièrement promu au travail, plus il est engagé. Plus les indemnités salariales de l'enseignant sont consistantes, plus il est motivé au travail.

La motivation étant considérée comme une force intérieure, poussant l'individu à agir dans le sens des objectifs organisationnels, tel qu'il les perçoit. Il s'agit donc d'une optimisation de l'effort vers un but précis et non d'une simple dépense d'énergie. Le concept de motivation est constamment au cœur des préoccupations des dirigeants d'entreprises, ce qui fait de lui un objet de recherche toujours d'actualité. Roussel et al. (2009) soutiennent que ce concept est issu des travaux de Tolman (1932) et Lewin (1936) et va engendrer les concepts tels que l'implication au travail ou l'engagement organisationnel sous l'influence des chercheurs en théories des organisations et du management.

Plus l'environnement de travail de l'enseignant est confortablement équipé plus il est engagé au travail. Par contre la sécurité dans le travail n'a pas vraiment d'effet sur l'engagement au travail de l'enseignant. À travers nos théories explicatives, (la motivation et l'engagement) nous voyons comment l'épanouissement de l'enseignant influence son engagement au travail. De plus, être motivé c'est avoir un objectif fixé, fournir des efforts pour l'atteindre et d'y

persévérer. L'on s'aperçoit ainsi que le travailleur doit être conscient dans le but d'atteindre des objectifs ou des buts escomptés. Fort de cela, Levy-Leboyer (2006, p. 14) note que la motivation n'est pas un processus stable. Mais elle résulte d'un processus complexe qui met en jeu, de manière indissociable, les caractéristiques liées au fonctionnement individuel affectif, cognitif et social, les conditions propres à l'environnement du travail ainsi que les interactions individu-environnement.

En fait la théorie de la motivation de Herzberg révèle que les attentes d'un individu sont les facteurs qui déterminent et orientent ses actes. Plus les attentes des enseignants sont positives plus ils sont engagés au travail. C'est dans la même perspective que la hiérarchie des besoins de Maslow révèle qu'il existe une série de besoins que l'enseignant voudrait satisfaire avant de résoudre un autre problème. Il s'agit du besoin d'épanouissement qui l'amènera à s'engager au travail. L'enseignant ne bénéficie nulle part d'une attention à la mesure de sa force potentielle. Face à toutes ces situations les enseignants développent les stratégies et s'écartent souvent de la manière significative du rôle qu'ils doivent jouer Crozier (1981). Ce qui peut engager un effet pervers en déplaçant les motivations des acteurs visés de leur but initial.

En d'autres termes, un management participatif et bienveillant ne serait-il pas alors celui des managers qui se rassurent de stabilité des ressources humaines dans le management scolaire ? Autrement dit, la condition de travail, de soutien organisationnel, de maintien des collectifs de travail ne permet-elle de préserver sa ressource principale qui est l'éducateur, et par ricochet l'implication active de ce dernier ? À tout prendre, il y a lieu de comprendre que la reconnaissance au travail impacte considérablement l'engagement des éducateurs à l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo. La reconnaissance au travail joue un rôle essentiel dans l'engagement professionnel des praticiens de classe de l'école primaire publique inclusive. Elle contribue à la valorisation de leur pratique professionnelle, à leur engagement personnel et à la mobilisation collective, ce qui est crucial pour assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves, quel que soit leur handicap.

5.2.4. De l'accomplissement de soi à l'engagement professionnel des praticiens de classe de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo

La recherche d'une expression et d'une réalisation de soi au travail serait un facteur d'engagement Gurin et Al (1960). Donc l'enseignant voudrait aussi satisfaire ses besoins de prestige et d'autonomie tout en s'engageant au travail (Blau, 1985). Herzberg (1959) pense que l'accomplissement de soi constitue l'une des motivations fondamentales au travail. Ainsi

l'engagement du professionnel de terrain peut trouver sa source dans un désir de plénitude comme dans la satisfaction de divers besoins concrets et la quête de reconnaissance sociale. Laquelle satisfaction au travail est considérée comme étant « *les réactions, le ressenti et les sentiments de l'homme par rapport à son travail* ». (Mertel, 2006, p.9). Dans le même sens « *job satisfaction is described as an individual's feelings about his or her job and is dependent on individual attitudes and levels of motivation toward performing tasks associated with a job.* » (P. 32) estime veine, Kitchel et al. 2012). Ainsi, il convient que l'accent soit mis sur les attitudes personnelles et le degré de motivation des éducateurs dans le processus éducatif.

La satisfaction au travail paraît alors être en relation étroite avec l'implication des éducateurs dans les tâches professionnelles éducatives. En effet, les auteurs à l'instar d'Aamodt (2007) s'accordent et soutiennent qu'un professionnel satisfait devrait être plus impliqué. Ainsi, un éducateur satisfait et impliqué adopterait moins des conduites de désintéressement, d'indifférence, d'inhibition et même d'aquoibonistes dans le projet éducatif formulé à Nkol-Ndong. Il ne se mettrait pas dans une posture de retrait ou de s'absenter de son milieu professionnel. Pourtant, les résultats laissent comprendre que des éducateurs s'absentent souvent. À cet effet, écoutons ces propos d'un participant : « *Lorsqu'un enseignant est bien traité par sa hiérarchie, il est prêt à tout mettre en œuvre pour ses élèves, mêmes les plus en difficulté. Dans le cas contraire, pourquoi se tuer à la tâche lorsqu'on se sent ignoré dans la structure* » (SG). Ce qui suppose que les éducateurs sont figés à des tâches exécutoires, c'est-à-dire, ils n'ont pas le contrôle de l'environnement professionnel. Ce qui peut justifier leur engagement désinvesti dans l'exécution des tâches professionnelles formulées par la hiérarchie. Ils sont loin d'être auteurs.

De cette manière, un éducateur serait, explique Mias (1998, p. 140), « *le fondateur, le créateur, voire le géniteur, de toute façon, celui qui se situe, et qui est explicitement reconnu par d'autres, comme étant à l'origine de...* ». Il serait alors autodéterminé et pourrait prendre des initiatives, innover, créer, inventer, imaginer des stratégies d'adaptation professionnelle dans l'accompagnement des projets éducatifs tels que formulés par la hiérarchie. Il y a lieu de noter que Le corps professionnel auquel nous nous intéressons dans cette recherche est l'enseignement qui fait partie intégrante du système éducatif. Les enseignants pour leur part ne trouvent plus de motivations à se donner à fond dans leur métier. C'est ainsi qu'ils s'efforcent pour faire ce qu'ils peuvent pour vu qu'ils remplissent la formalité. Ceci ne peut qu'entraîner la baisse de niveau des élèves voire un mauvais fonctionnement du système Mfout (2010).

Ils sont confrontés aux nombreux problèmes dans leurs activités professionnelles. Les décisions prises par les décideurs s'imposent parfois aux agents chargés de les mettre en

pratique, telles sont les approches nouvelles en pédagogie qu'on exige sans un système de recyclage des enseignants qui s'égareront complètement dans le métier. Or la vie professionnelle est pour beaucoup l'un des investissements majeurs de l'existence. Cependant le sens de cet investissement n'est pas toujours le même et parmi les alternatives les plus fondamentales figurent celles-ci : la pression de nécessité immédiate ou la perspective d'une progression, l'adoption par une structure ou l'initiative personnelle, la maximisation du gain ou la fécondité du travail.

Or à en croire Mvesso (1998), le maillon incontournable de la société est l'éducation. De ce fait, l'environnement de travail de l'enseignant doit être conforme dans le but de favoriser son épanouissement personnel. Autrement dit, l'environnement de travail doit être confortable et l'enseignant doit se sentir à l'aise dans son espace professionnel. Bref on doit mettre un accent sur les facteurs de motivation au travail afin de satisfaire les enseignants pour qu'ils s'épanouissent dans leur espace professionnel. De manière précise Herzberg (1959, 1966) soutient que le premier besoin reflète la nature animale de l'être humain. En effet, comme l'animal, l'humain tente de se protéger contre toute situation désagréable et pénible (besoin en est un de protection contre les éléments dangereux de l'environnement). Les facteurs de travail qui se situent dans le continuum et dont les pôles sont déterminés par les états psychologiques d'insatisfaction et de non-insatisfaction (facteurs de conditionnement) satisfont ou rencontrent le besoin de protection contre l'environnement.

Ces facteurs ne peuvent conduire l'enseignant dans le cadre de son travail qu'à éprouver au mieux un état psychologique de non-insatisfaction au travail. Par ailleurs, les facteurs de motivation qui sont localisés dans le continuum de non-satisfaction à satisfaction peuvent conduire l'individu à ressentir un sentiment de pleine croissance psychologique et de satisfaction au travail. Ces facteurs de motivation sont intimement reliés à la tâche qu'exécute l'employé ou le cadre dans son milieu de travail (Dubois, 1975). À en croire Herzberg, ces facteurs situés sur l'axe de la satisfaction sont appelés facteurs motivateurs. Elles englobent l'accomplissement, la considération obtenue, le travail en soi, les responsabilités qui peuvent conduire l'employé vers la réalisation de soi. Outre, les facteurs situés sur l'axe de l'insatisfaction sont appelés selon Herzberg facteurs d'hygiène ou d'ambiance.

On recense la rémunération, les conditions de travail, les relations dans l'entreprise (supérieur, collègues). L'on s'aperçoit que le deuxième besoin constitue l'apanage de la nature humaine. Autrement dit, un employé dans le cadre de son travail désire croître et se développer psychologiquement. C'est le besoin de réalisation de soi qui est la pierre angulaire de nombreuses théories de la personnalité. Car, il pousse l'individu à développer ses aptitudes, ses

connaissances et ses habiletés et à les utiliser pleinement dans les différentes activités de la vie quotidienne (Dubois, 1975).

Dans le cadre de ce travail, la motivation du personnel enseignant passerait par les facteurs de satisfaction, notamment les facteurs motivateurs, à savoir : la nature du travail et intérêt , l'exploitation d'expériences professionnelles vécues dans les nouvelles tâches professionnelles laco élaboration du planning des activités de l'école, l'organisation des séminaires par les enseignants, la responsabilités assumées au travail, le respect des objectifs préalablement fixés à l'école et proposition des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation, le régularité et la ponctualité dans ses tâches professionnelles ainsi que l'autorégulation des tâches professionnelles dans le but de s'améliorer, la reconnaissance au travail, la reconnaissance de l'effort au travail, la reconnaissance des compétences, l'accomplissement à travers l'activité professionnelle ou réalisation de soi, la prise des initiatives personnelles pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage et pour aider les élèves qui n'ont pas de documents et enfin, la disponibilité à s'ouvrir aux préoccupations de la hiérarchie et des collègues dans le but de les aider.

Pour Herzberg (1966), la satisfaction est indépendante de l'insatisfaction, c'est-à-dire que les « facteurs moteurs » répondent à des besoins psychologiques qui peuvent produire de la satisfaction ou, dans le pire des cas de non-satisfaction. Les facteurs moteurs de Herzberg correspondent aux besoins de réalisation de soi et d'estime de soi de la hiérarchie de Maslow Selon l'auteur, seuls les facteurs moteurs peuvent assurer la satisfaction chez des enseignants de l'éducation de base dans le cadre de la réalisation de leurs tâches professionnelles. En effet, l'enseignant de l'éducation de base éprouverait une certaine satisfaction à partir du moment où il se réalise lui-même dans ses tâches et ses responsabilités. Par ailleurs, il éprouverait une insatisfaction lorsqu'il travaille avec souffrance, travaille trop, trouve les conditions de travail défavorables, les relations interpersonnelles pénibles et surtout, lorsqu'il n'obtient aucune reconnaissance au travail de la part de sa hiérarchie.

La motivation de ce personnel enseignant passerait selon Herzberg par des tâches professionnelles qui leur permettent de se réaliser, qui offre donc la possibilité de faire une expérience enrichissante (variée, assez difficile, importante) et qui comporte une certaine autonomie et des responsabilités. Ainsi, ils n'échapperont pas au cercle vicieux quand ils ont peu d'intérêt pour leur travail, ils le font mal, ce qui diminue encore son intérêt etc. Herzberg préconise sept recommandations comme retirer certains contrôles sans supprimer la vérification ou instituer des autocontrôles, augmenter l'initiative, réaliser un ensemble plutôt qu'une partie. L'auteur pense qu'il faut accorder plus de pouvoirs et plus de liberté aux employés dans

l'accomplissement de leur travail, faire le point avec eux, introduire des tâches nouvelles et proposer d'acquérir une expertise, ceci en termes de responsabilisation.

Corroborant les idées émises antérieurement par Herzberg sur le sujet, Campbell et al. (1970, p.345), précisent que les facteurs intrinsèques (facteurs moteurs) dérivent de la relation de l'enseignant lui-même et avec le travail lui-même et sont considérés comme étant des facteurs de « contenu ». Ces facteurs sont : nature et l'intérêt du travail, responsabilités assumées au travail, reconnaissance des efforts fournis, accomplissement de soi à travers l'activité professionnelle. Il ressort des résultats l'analyse des résultats que, la posture manager doit être celle qui développe des modes de management qui sortent des sentiers battus. Il s'agit des postures managériales qui donnent de la considération à l'individu et qui permet à ce dernier de trouver du sens dans ce qu'il fait. Cependant, manager ainsi, n'est pas évident.

Il convient que le superviseur/manager prenne en compte l'importance de sa personnalité du manager, qui doit conserver sa propre authenticité (on ne doit pas faire abstraction de ce qu'est lui-même le manager). Car, dans un management authentique, il faut savoir prendre en compte les besoins de reconnaissance du salarié tout en préservant la personnalité du manager. Ce qui suppose qu'il y a quelque chose qui s'apparente à du « *donner de soi* » dans la gouvernance de tout projet éducatif. Le travail tel que perçu par l'enseignant doit avoir du sens pour ce dernier. L'enseignant ou encore l'éducateur doit accorder beaucoup d'importance, une grande valeur et un intérêt particulier dans l'exécution des tâches relatives à sa fonction d'éducateur.

Le travail consiste pour les encadreurs pédagogiques à réaliser que la tâche qu'ils font est primordiale et significative pour eux. Raison pour laquelle, ils doivent intégrer des objectifs généraux de l'encadrement pédagogique des enseignants et des objectifs spécifiques. Pour mieux accompagner ces derniers, ils doivent travailler dans la collégialité avec les autres professionnels et de manières délibérées. Cette manière d'envisager la concrétisation du processus enseignement/apprentissage leur permet de s'impliquer davantage dans les activités y afférentes. Lesquelles activités prennent en compte leurs expériences professionnelles, Co-élaboration du planning des activités de l'école et l'Organisation des séminaires par les enseignants.

5.3. PERSPECTIVES DE RECHERCHE

La satisfaction professionnelle comme un sentiment à l'égard du travail (Vroom, 1964), est un concept divisible en deux catégories distinctes et proches à la fois : la satisfaction et l'insatisfaction au travail. D'après les auteurs, fait référence à une appréciation subjective. Dès

lors, « il est à supposer que ce facteur joue un rôle dans la motivation au travail. De fait, la satisfaction est perçue comme une variable fondamentale dans la vie et le fonctionnement de toute organisation » (Gaziel et Wasserstein-Warnet, 2005, p. 112). Ce qui suppose que le management de l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application de Nkol-ndongo G I A devrait prendre en compte la satisfaction des instituteurs. Les perspectives liées à la présente étude sont à la fois théoriques et managériales. Sur le plan théorique.

5.3.1. Perspectives théoriques

Cette étude met en exergue l'engagement des professionnels de l'éducation de base au regard de leur motivation au travail. Elle cherche à mieux comprendre comment la motivation au travail, le bien-être peut-il avoir un impact sur l'engagement de ces derniers. Aussi, dans une perspective professionnelle, les résultats qui découlent de cette étude sont importants pour la hiérarchie. Il importe donc au directeur d'école d'intégrer toutes les parties prenantes dans le management scolaire, pour assurer une éducation de qualité. Cette étude répondait à la question suivante : *en quoi la motivation au travail impacte-t-elle l'engagement professionnel des instituteurs de l'école primaire publique inclusive ?*

Au terme de l'interprétation des résultats, il ressort formellement que la satisfaction du professionnel au travail a un impact sur son engagement professionnel. Le bien-être a une valeur psychologique, affective et sociale. Ce qui revient à dire que si un professionnel rassemble ces aspects, il doit se déployer, il doit donner le meilleur possible de lui-même pour une éducation de qualité. Herzberg a permis de clarifier la question de motivation au travail, en opérant une distinction entre les facteurs de motivation intrinsèque et ceux de la motivation extrinsèque (Herzberg, 1978).

Les facteurs de motivation intrinsèque, appelés aussi les facteurs moteurs ou valorisants, sont les véritables sources de motivation. Celle-ci est à rapprocher au contenu des tâches, à la promotion, au développement professionnel, à l'autodétermination et l'accomplissement, à la reconnaissance et à la responsabilité. Il met en relation la motivation et la satisfaction au travail et utilise un postulat commun à toutes les théories du besoin. Les données du terrain de ce travail ont montré que les professionnels de terrain par absence de motivation, ne s'adonnent pas aux tâches professionnelles, car le directeur n'appelle pas à la collaboration de ses collaborateurs dans le processus de formation. L'analyse des entretiens a permis de mieux comprendre les paramètres théoriques. Ainsi nos hypothèses de départ formulées au début de

ce travail ont été confirmées. À cet effet, nous allons suggérer quelques pistes de solution sur le plan théorique.

De prime abord la recherche révèle que la nature et l'intérêt au travail ont un impact sur la nature de l'engagement professionnelle des instituteurs. Ce qui implique une connaissance des objectifs à atteindre par les managers. En effet, la vision de l'éducation doit être connue par tous les intervenants et les parties prenantes Cette vision doit être partagée dans le cas d'espèce particulièrement avec tous les maillons de la chaîne éducative et particulièrement avec les enseignants. Pour ce faire, le directeur ou encore le leader/manager doit instaurer une collaboration franche avec ses collaborateurs. D'après Garant et Letor (2014), le leadership scolaire comprend la construction d'une vision de formation nécessaire pour la réussite de l'organisation. Cette vision partagée doit s'axer sur les valeurs de base et des objectifs de l'organisation, dans le but d'influencer et de motiver les professionnels pour atteindre les objectifs réels de l'éducation.

Conscient des objectifs à atteindre, les instituteurs doivent assumer leurs responsabilités. Car ils maîtrisent la direction de la locomotive et le sens qu'ils peuvent donner à cette dernière au regard des réalités contextuelles. En effet, la satisfaction au travail des éducateurs est un état émotionnel positif qui résulte de l'évaluation faite de ses actions de formation (tâches, relations avec les autres agents, avec la hiérarchie). Ainsi, la représentation qu'a l'éducateur de son rôle au travail est fondamentale pour les psychosociologues. Dans cette approche, les éducateurs sont durablement investis, car ils sont satisfaits des conditions matérielles, y compris les conditions de vie au travail. D'où leur l'engagement active qui privilégie l'étude des rapports entre les agents et l'organisation sous trois perspectives complémentaires : psychologique, affective et sociale.

C'est dans cette logique que Herzberg (1965) précise dans sa théorie bi factorielle que l'éducateur doit être satisfait au travail pour assumer son rôle avec perspicacité. Cette satisfaction est source du bien-être et de la valeur de la reconnaissance que l'institution lui accorde. Le bien-être au travail est un ressenti qui découle du vécu du rapport individuel au travail et des émotions qu'il génère. Mais, si le présent est une dimension temporelle essentielle pour construire le bien-être au travail, le passé et le futur sont aussi importants (Poilpot-Rocaboy, 2017). En effet l'engagement des éducateurs est source de motivation au travail. Ainsi elle met en exergue le bien-être et l'éducateur peut se sentir accompli, et peut prendre des initiatives, il peut créer, il peut innover.

Dans ce sens, le leadership joue un rôle primordial, car il permet d'enrôler le personnel dans une vision commune de la mission de l'organisation, dans le processus d'atteinte des

objectifs. Cependant, d'après Diez et Carton (2013), les facteurs le plus souvent cités comme source de difficultés pour la gestion des relations sociales dans l'entreprise est le manque de motivation des salariés. La reconnaissance au travail ne concerne donc pas que le salaire ou le statut. Mais, elle prend aussi une forme plus diffuse portant sur la personne elle-même. Elle est alors un besoin fondamental pour le développement de l'estime de soi. C'est cette dernière qui nourrit la motivation. Et les signes de valorisation donnés par l'entreprise ne porteront leurs fruits que s'ils contribuent à la renforcer. Pour cela, il faut qu'ils soient correctement décodés par l'éducateur et dispensés avec authenticité par le manager/superviseur.

Au demeurant, la recherche a démontré à travers ces résultats, que la motivation au travail ne prend tout son sens que si les éducateurs se sentent concernés par le souci d'une transformation de l'éducation, ils doivent participer à l'élaboration et à la mise en œuvre des objectifs éducatifs et administratifs de la structure scolaire. Pour un engagement actif, ils doivent être acteurs et auteurs de la conception de tout dispositif d'éducation. D'où la confirmation du cadre théorique. À cet égard, il y a lieu de retenir que l'engagement avec appropriation réelle est la conséquence du bien-être dans l'organisation. Les facteurs intrinsèques nommés moteurs sont liés au contenu même du travail sur lequel l'éducateur doit s'investir totalement et librement dans une synergie orientée et définie par les professionnels de terrain, la hiérarchie et les apprenants.

5.3.2. Perspectives managériales

Sur le plan managérial, pour favoriser un management participatif efficace dans une école primaire entre praticiens de classe et responsables d'écoles, les cinq aspects sur lesquels des actions peuvent être menées sont : le premier aspect concerne la communication ouverte et transparente. Elle est essentielle pour garantir la responsabilité assumée au travail. Les directeurs d'écoles doivent créer un environnement où les enseignants se sentent à l'aise de partager leurs idées, leurs préoccupations et leurs réussites. Cela favorisera un climat de confiance et de responsabilité mutuelle. Les responsables d'école fournissent des retours d'information réguliers et constructifs aux enseignants. Cela peut inclure des évaluations formelles, des observations en classe, des entretiens individuels, etc. Les retours constructifs aident les enseignants à comprendre leurs forces et leurs domaines d'amélioration, tout en montrant qu'ils sont suivis et soutenus dans leur développement professionnel. Il est important de créer un environnement de travail positif et motivant.

Ce qui peut se faire en encourageant la communication ouverte, en favorisant la

collaboration entre les membres du personnel et en reconnaissant les réalisations individuelles et collectives. Un climat de travail positif favorise la satisfaction professionnelle et l'engagement des enseignants. La collaboration et le travail d'équipe est un deuxième aspect de la motivation et de l'engagement au travail. Cette collaboration peut prendre deux formes : entre enseignants et entre école et famille. La collaboration entre enseignants, qu'ils soient de différentes classes et niveaux doit être encouragée. Cette collaboration favorisera un environnement de travail stimulant et encourageant, où les enseignants pourront partager leurs expériences et leurs bonnes pratiques. Cela permettra également de renforcer l'esprit d'équipe et la solidarité entre les enseignants. La collaboration avec les familles est un autre aspect important pour susciter de l'intérêt au travail chez les enseignants.

En impliquant activement les familles des élèves à besoins spécifiques dans le processus éducatif, les enseignants se sentiront soutenus et motivés. Organiser des réunions régulières, partager des informations et établir une communication ouverte et transparente avec les parents sont des moyens efficaces pour favoriser cette collaboration. Le troisième aspect est le développement professionnel continu. Il s'agit d'offrir des opportunités de formation et de développement professionnel pour renforcer les compétences des praticiens de classe et des responsables d'écoles, afin de soutenir la culture d'apprentissage continu. Les responsables d'école peuvent organiser des ateliers, des formations et des séminaires sur des sujets pertinents pour l'amélioration de l'enseignement et de la gestion scolaire. Cela montre aux enseignants que leur développement professionnel est pris en compte et valorisé.

Un soutien pédagogique personnalisé doit également être mis en place pour les enseignants travaillant avec des élèves à besoins spécifiques. Cela peut inclure la fourniture de ressources pédagogiques adaptées, des conseils et des recommandations pour les aider à mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Ce soutien personnalisé leur permettra de se sentir soutenus et confiants dans leur rôle d'enseignant. Il est crucial de veiller à ce que les enseignants disposent des ressources et du matériel pédagogique adaptés pour répondre aux besoins des élèves à besoins spécifiques. Cela peut inclure des supports visuels, des outils d'apprentissage adaptés et des technologies assistées. En leur fournissant les outils nécessaires, les enseignants pourront mieux accompagner les élèves dans leur apprentissage.

L'autonomie et la responsabilisation consiste quant-à-elle au fait d'accorder une certaine autonomie aux praticiens de classe tout en les responsabilisant pour favoriser l'engagement et la prise d'initiatives. En effet, dans un écosystème scolaire, les rapports sont multiples, ils peuvent être horizontaux et/ou verticaux. Toutefois, ces différents rapports impactent sur la responsabilisation des travailleurs. Dans le cas d'espèce, il est important de

donner aux enseignants et aux directeurs d'école une certaine autonomie dans leur travail. Cela signifie leur accorder une certaine liberté pour prendre des décisions pédagogiques et organisationnelles, dans le respect des politiques et des objectifs de l'école. L'autonomie professionnelle favorise la responsabilisation et l'engagement au travail. En outre, il est crucial de reconnaître et de récompenser les efforts et les réalisations des enseignants et des directeurs d'école. Cela peut se faire par le biais de célébrations, de certificats d'appréciation, de programmes de reconnaissance ou de promotions professionnelles. La reconnaissance motive les enseignants à donner le meilleur d'eux-mêmes et à se sentir valorisés pour leur travail.

Le cinquième aspect est celui de la mise en place d'une culture du respect et de l'inclusion. Elle consiste à créer et maintenir une culture organisationnelle basée sur le respect mutuel, la diversité et l'inclusion, où chacun se sent valorisé. Il est important de reconnaître et de valoriser les efforts et les réalisations des enseignants dans leur travail auprès des élèves à besoins spécifiques à travers un système de reconnaissance formel. Cela peut être fait à travers des encouragements et des opportunités de développement professionnel, des récompenses, des mentions honorifiques ou des moments spéciaux de reconnaissance, des certificats d'appréciation ou des nominations spéciales pour souligner les réalisations exceptionnelles des enseignants. La reconnaissance de leur engagement et de leurs efforts renforcera leur sentiment de responsabilité et d'appartenance à l'école. Ces gestes permettent de valoriser leur travail et de renforcer leur motivation.

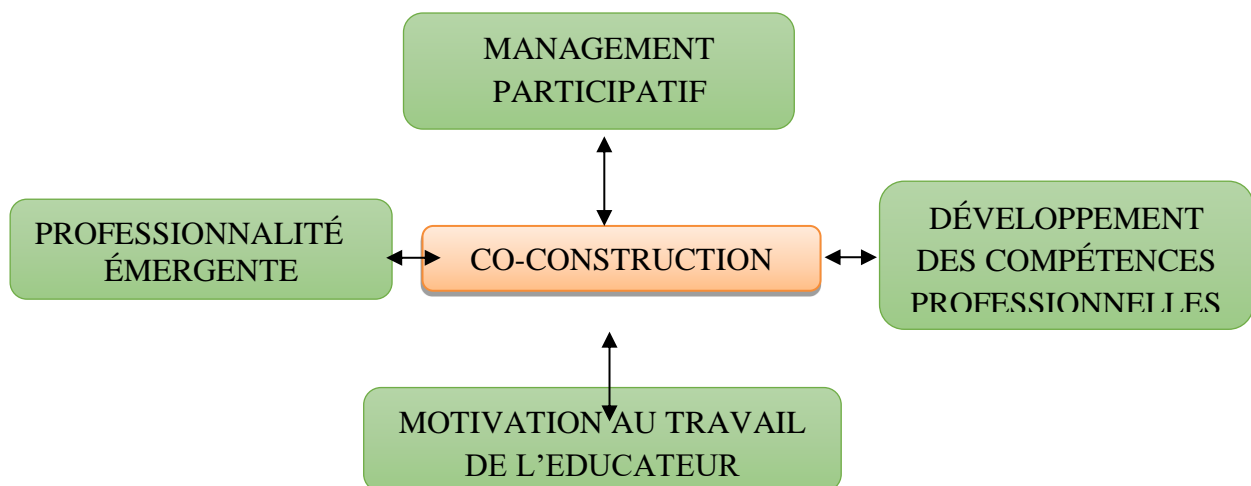
La coresponsabilité assumée au travail chez les enseignants et les directeurs d'écoles. Il est essentiel de mettre en place un leadership participatif et collaboratif. Les directeurs d'écoles doivent encourager la participation active des enseignants dans la prise de décisions et la planification pédagogique. Cela permettra aux enseignants de se sentir responsables de leur travail et de s'investir pleinement dans la réussite des élèves. Ensuite, à ce qui précède, il faut encourager la participation des enseignants et des responsables d'école dans la prise de décision. Leur donner la possibilité de contribuer à la planification pédagogique, aux politiques scolaires et aux initiatives de développement professionnel leur donne l'impression d'être valorisés et respectés.

En somme, sur le plan professionnel, il est crucial que les éducateurs s'impliquent librement dans leurs activités. Cela signifie que le travail doit être organisé de manière collégiale avec l'administration. Dans ce contexte, il est nécessaire de définir les ressources, les méthodes et d'identifier les acteurs du dispositif. En effet, le potentiel de motivation dans l'exercice d'une tâche et d'une fonction est positif lorsque l'individu se sent responsable des résultats de son travail, lorsqu'il perçoit que son travail a du sens et lorsqu'il est informé des

résultats de son travail. Cette responsabilité qui lui incombe est liée à sa participation active et aux différentes interventions nécessaires pour assurer une éducation de qualité. Cela suppose donc la mise en œuvre de la co-construction entre les différentes parties prenantes, sans exception.

En d'autres termes, tous les professionnels doivent être sollicités, interpellés et associés afin de donner du sens aux actions sur le terrain. Ainsi, le dirigeant en tant que manager doit accorder une priorité à l'enjeu de la motivation au travail et à la mobilisation des agents, notamment en ce qui concerne le développement des compétences. La hiérarchie doit faire de la communication un outil de travail important, et les éducateurs doivent co-expliciter, co-analyser, co-collaborer, en bref, co-construire avec la hiérarchie pour améliorer le rendement de l'organisation, ce qui contribuera à une éducation de qualité et, par conséquent, au développement de la professionnalité émergente.

Figure : Modèle résolutif favorisant le management participatif favorable à l'implication active des enseignants.



Source : par nos soins

Le modèle résolutif ci-dessus présente un système imbriqué de quatre (04) paramètres (le management participatif, la professionnalité émergente, le développement des compétences et la motivation au travail des éducateurs) favorisant le management participatif et l'implication active des enseignants dans le cadre d'une co-construction. Le management participatif est un style de gestion qui implique la participation active des salariés dans la prise de décisions et la résolution des problèmes. Il favorise la collaboration, le dialogue et la recherche de solutions optimales en fusionnant les différents points de vue. Ce modèle permet de gagner la confiance

des salariés, d'obtenir leur accord sur les objectifs et d'augmenter leur implication et leur intégration dans l'organisation. La professionnalité émergente quant-à-elle se réfère au développement des compétences et des connaissances des enseignants.

Il s'agit de mettre en place des parcours de formation et des ressources éducatives pour permettre à chaque enseignant d'acquérir de nouvelles compétences et de développer sa professionnalité. Cela peut inclure des formations en ligne, des plateformes de ressources et des démarches de développement personnel. Le développement des compétences constitue un aspect clé de la co-construction. Il s'agit de permettre aux enseignants de développer leurs compétences individuelles et collectives, en favorisant l'apprentissage continu et l'amélioration des pratiques pédagogiques. Cela peut être réalisé en mettant en place des formations, des ateliers de partage de bonnes pratiques et des outils d'autocontrôle. La motivation au travail des éducateurs est également un élément essentiel dans ce modèle. Lorsque les enseignants se sentent responsables des résultats de leur travail, qu'ils perçoivent le sens de leur travail et qu'ils sont informés des résultats de leurs actions, leur motivation est renforcée. Le management participatif, en favorisant la communication, la reconnaissance des besoins et la participation active des enseignants, contribue à améliorer leur motivation au travail.

Que le contenu enseigné par le maître soit en adéquation avec les acquisitions qui sont évaluées chez l'élève, et que le temps d'apprentissage consacré à une matière soit respecté. Les épreuves standardisées doivent correspondre au programme d'enseignement. La capacité de l'enseignant à boucler un programme. La capacité de l'enseignant à gérer le temps alloué à la discipline. La capacité de l'enseignant à réellement engager l'élève dans le temps d'apprentissage (temps interactif élève-maître). La proportion de réponses exactes (augmentation ou diminution de l'estime de soi). L'effet Pygmalion « prophétie qui s'accomplit d'elle-même », les attentes des enseignants exercent des effets sur les acquisitions de leurs élèves, cet effet apparaît surtout quand les attentes sont figées et inflexibles. Ces attentes ont des conséquences dans le traitement des élèves forts et faibles.

Les comportements du professeur seront moins chaleureux, il y aura moins de contacts visuels, moins de temps accordé, et quasiment aucun feedback pour un élève qu'on qualifierait de « médiocre ». Alors qu'avec un élève plutôt « doué » c'est la tendance inverse. Le feedback est une des composantes qui agissent dans l'effet-maître, et sans ce feedback la boucle enseignant-apprenant n'est pas bouclée. Les louanges sont une des composantes du feedback, mais elles sont une épée à double tranchant. Elles sont efficaces quand elles interviennent à la suite d'un comportement ou d'une réponse exacte. Il faut donc : Diminuer l'occurrence des

louanges pour qu'elles ne perdent pas en efficacité Attribuer les louanges en fonction de la difficulté de la tâche. Elles deviennent inefficaces et parfois produisent l'effet inverse quand : Elles manquent de spécificité (louange générale) Elles manquent de crédibilité (le verbal est en contradiction avec le non-verbal) L'élève n'intègre pas la satisfaction des louanges.

Les louanges se transforment en sarcasmes et critiques, ce qui provoque naturellement un effet négatif directement sur l'estime de soi de l'élève. Cela reflète aussi une mauvaise organisation de la classe. D'autres critères déterminent aussi l'efficacité du maître à travers la relation pédagogique définie par C. Marsollier (2009), et M. Postic (2001). La correction apportée aux erreurs est une autre composante du feedback, mais la classe devient performante lorsque les corrections apportées sont affectivement neutres. Par ailleurs, l'enseignant devient efficace lorsqu'il incite l'élève à chercher plus longtemps la réponse exacte. L'activité structurée et l'enseignement dirigé sont également de bons critères d'efficacité. En résumé, le modèle résolutif favorisant le management participatif et l'implication active des enseignants dans la co-construction intègre le management participatif, la professionnalité émergente, le développement des compétences et la motivation au travail des éducateurs. Ce modèle vise à favoriser la collaboration, la responsabilisation, le développement des compétences et la motivation des praticiens de classe pour une meilleure qualité de l'éducation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif de cette étude était d'examiner comment la motivation au travail rend compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives. L'observation à partir de laquelle nous partons est que lorsque les enseignants sont motivés à accomplir leurs tâches, il est essentiel que les gestionnaires scolaires travaillent en collaboration avec tous les acteurs du terrain. Ils doivent se baser sur différents paramètres et éléments pour cela. Il est important pour eux de solliciter et de prendre en compte les opinions des membres de la communauté éducative, en particulier les enseignants, lors de la formulation de leurs propositions. Les enseignants doivent être impliqués dans toutes les activités organisées par l'établissement, dans le but d'élargir leurs domaines d'action et de favoriser le développement de leurs compétences professionnelles.

La motivation au travail est un facteur clé pour maintenir un haut niveau d'engagement professionnel. Lorsque les praticiens de classe sont motivés, ils sont plus susceptibles de s'investir pleinement dans leur travail, de fournir des efforts supplémentaires et de rechercher des opportunités d'amélioration. Cependant, lorsque la motivation au travail est faible, cela peut entraîner un manque d'engagement professionnel, une baisse de la qualité de l'enseignement et une diminution de la satisfaction au travail. Il est important de comprendre les facteurs qui influencent la motivation au travail des praticiens de classe. Cela peut inclure des éléments tels que la reconnaissance et la valorisation de leur travail, des opportunités de développement professionnel, un environnement de travail positif et des relations de collaboration avec les collègues et les parents d'élèves.

En identifiant ces facteurs, il est possible de mettre en place des stratégies et des politiques visant à améliorer la motivation au travail et l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles primaires publiques inclusives. Au regard de ce qui précède, nous nous sommes posés la question de savoir : *comment la motivation au travail rend-elle compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives ?* L'hypothèse à vérifier était la suivante : « *la motivation au travail rend compte de l'engagement des instituteurs de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo dans leurs tâches professionnelles* ». Pour l'explicitier nous avons disséqué notre question en trois questions opérationnelles qui sont :

QR1. Comment la nature et l'intérêt du travail rendent-ils compte de l'engagement

professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives ?

QR2. Comment la responsabilité assumée au travail rend-elle compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives ?

QR3. Comment la reconnaissance au travail rend-elle compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives ?

QR4. Comment l'accomplissement au travail rend-il compte de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives ?

Sur le plan méthodologique, nous avons mobilisé dans cette étude un devis qualitatif sur le paradigme compréhensif, car elle recherche non plus l'explication causale, mais le sens que cette explication peut en cacher. Autrement dit, cette étude cherche à comprendre l'engagement des instituteurs de l'éducation de base dans leurs tâches professionnelles au regard de leur motivation au travail. En d'autres termes, cette étude vise à comprendre l'engagement des enseignants de l'éducation de base dans leur travail en tenant compte de leur motivation. Elle repose donc sur une approche qualitative qui prend en compte les intentions, les motivations, les attentes, les raisonnements, les croyances et les valeurs des acteurs de l'éducation de base dans leur expérience professionnelle quotidienne. Nous avons effectué des entretiens avec trois enseignants et deux directeurs d'écoles tous en service à l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application G I A de Nkol-Ndong. La technique d'échantillonnage utilisée était non probabiliste, raisonné typique.

La question de l'engagement professionnel des praticiens de classe de l'Éducation de Base dans le management scolaire au regard de leur motivation au travail s'inscrit dans cette logique de rareté et valide l'utilisation de cette technique d'échantillonnage. Pour analyser les données, nous avons adopté une démarche qualitative dans laquelle nous avons opté pour l'analyse du contenu de quatre thématiques de notre travail : la nature et l'intérêt du travail, la responsabilité assumée au travail, la reconnaissance au travail, l'accomplissement au travail et l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives. Les principaux résultats issus de l'analyse sont les suivants :

Premièrement, l'analyse nous a permis d'évaluer la nature et l'intérêt du travail au regard de l'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives. La relation d'un individu avec son travail peut soit faciliter, soit bloquer son intérêt. Les expériences professionnelles vécues par les éducateurs au travail sont un indicateur des facteurs moteurs de la motivation et sont à l'origine de leur satisfaction. Ainsi, l'éducateur doit être conscient de la tâche qui lui incombe dans le processus éducatif. Cependant, lorsque les professionnels ne trouvent pas d'intérêt dans leur travail, ils adoptent des conduites de retrait,

telles que la réduction des efforts, l'absentéisme et les intentions aquoibonistes. Les expériences vécues dans leur parcours professionnel peuvent stimuler ou altérer la nature de leur engagement sur le terrain.

Le développement professionnel des encadreurs professionnels s'appuie généralement sur le construit identitaire dans la profession enseignante. Le développement professionnel est perçu comme un processus d'apprentissage provoqué par les conditions d'activité mises en œuvre. Ainsi, le professionnel doit s'engager dans l'accompagnement de ses apprenants afin d'augmenter son efficacité au travail. L'activité professionnelle, par sa nature et son intérêt, permet à l'acteur de terrain d'apprendre en faisant, c'est-à-dire d'acquérir des ressources cognitives et affectives particulières dans et par ses activités finalisées. Les éducateurs doivent concilier les savoirs, les savoirs être, les savoirs faire et les savoirs agir en situation.

La dynamique managériale ne prend pas toujours en compte cette dimension professionnalisante, ce qui altère la nature de l'engagement professionnel des enseignants. L'engagement devient un projet professionnel, voire tout un processus systémique. La façon de percevoir et concevoir les activités professionnelles relève d'objectifs différents. Les enseignants sont confrontés aux changements qu'impliquent les nouveaux programmes, les nouvelles méthodes d'évaluation et les nouvelles technologies. Malgré le cahier de charge reconnu par les enseignants, ils ne s'impliquent plus et n'ont plus aucun intérêt pour leur travail. La construction de l'identité professionnelle de l'éducateur consiste à le mettre en synergie avec les autres parties prenantes pour pouvoir se réaliser. La nature et l'intérêt au travail ont un impact considérable sur l'engagement des professionnels de l'éducation de base.

Deuxièmement, la responsabilité assumée au travail et l'engagement professionnel des praticiens de classe de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo sont des éléments importants pour assurer une éducation de qualité et développer les compétences professionnelles. Un éducateur responsable est celui qui a une vision et se donne les moyens de l'atteindre. Il est capable de faire et de tenir des promesses, ce qui nécessite une flexibilité dans le monde professionnel et la capacité à autoréguler ses compétences. Selon Herzberg, un travailleur assume la responsabilité au travail lorsqu'il s'engage à donner le meilleur de lui-même et à fournir des efforts. Dans la perspective managériale, l'élaboration des objectifs pour le suivi pédagogique et administratif doit faire l'objet d'un acte de co-analyse et de co-construction, où toutes les parties prenantes confrontent leurs points de vue et s'accordent sur des traductions compatibles.

L'implication des éducateurs dans la complexité et l'imprévisibilité des exigences de la gestion managériale peut poser problème. Il est également important de prendre en compte les

circonstances dans lesquelles se réalisent les conduites pour évaluer le degré d'engagement d'une personne. Les enseignants les plus engagés seraient ceux qui ont émis leur choix dans une situation de libre décision, tandis que ceux qui ont été forcés peuvent avoir un faible niveau d'engagement. Il est nécessaire de repenser le système éducatif et de favoriser de nouvelles formes de coopération entre les différents acteurs pour retrouver la légitimité de l'institution scolaire.

Les éducateurs doivent fixer des objectifs et les atteindre pour obtenir des résultats positifs. Cependant, le système de gestion dans les écoles primaires limite souvent leur rôle à celui d'exécutants, ce qui peut entraîner un désintérêt de leur part. Il est important de reconnaître l'importance du capital humain et du développement continu des connaissances pour une éducation de qualité. Les enseignants doivent également se préoccuper de l'assimilation des connaissances par les élèves et établir un rapport de travail sain avec leur environnement et leur hiérarchie. Malheureusement, de nombreux enseignants font face à des conditions de travail insatisfaisantes, des absences injustifiées et un manque de reconnaissance. Tout cela peut conduire à un épuisement professionnel et à un écart entre leurs attentes et leur bien-être. Il est donc crucial de prendre en compte ces facteurs pour favoriser l'engagement professionnel des éducateurs.

Troisièmement, l'examen de la relation entre la reconnaissance professionnelle et l'engagement professionnel chez les enseignants du primaire dans l'école publique inclusive de Nkol-ndongo. L'étude définit la reconnaissance professionnelle, en termes d'appréciation et de soutien des supérieurs hiérarchiques ou des collègues, ainsi que de l'adéquation salariale, des opportunités de promotion et de la sécurité de l'emploi. Les auteurs catégorisent les pratiques de reconnaissance en formes horizontales, verticales et organisationnelles en fonction des acteurs impliqués. Les résultats d'une étude empirique suggèrent que la qualité des échanges interpersonnels entre les gestionnaires et les subordonnés détermine les rôles joués par ces derniers sur le lieu de travail. La reconnaissance verticale fait référence à toute forme d'appréciation des supérieurs hiérarchiques visant à valoriser les réalisations et les efforts de l'employé. Cette reconnaissance contribue à la motivation des employés et à leur implication active.

La perspective éthique de l'exécution du travail, des responsabilités individuelles et de la préoccupation pour autrui, il est mis l'accent sur l'importance de reconnaître les dimensions cachées de la réflexivité cognitive dans la gestion scolaire et de valoriser la réflexivité cognitive du praticien. Cependant, cette variable révèle que les efforts des éducateurs ne sont pas toujours reconnus dans le processus de gestion scolaire, ce qui entraîne un retrait et une indifférence

chez certains participants. Le choix de devenir éducateur est complexe et influencé par des facteurs culturels, pédagogiques, économiques, sociaux et psychologiques. Cette hypothèse conclut que la promotion des enseignants, les incitations salariales, les environnements de travail confortables et la sécurité de l'emploi influencent tous l'engagement des enseignants. Les théories de la motivation de Herzberg et Maslow expliquent comment la satisfaction des attentes et des besoins des enseignants contribue à leur engagement au travail. Une approche de gestion participative et de soutien contribue à maintenir la stabilité des ressources humaines et favorise l'implication active. En fin de compte, la reconnaissance professionnelle a un impact significatif sur l'engagement des éducateurs à l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo.

Quatrièmement, La recherche examine la relation entre l'accomplissement de soi et l'engagement professionnel des enseignants de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo. Selon les résultats, l'accomplissement de soi est considéré comme l'une des motivations fondamentales au travail, et l'engagement des enseignants peut être motivé par le désir de plénitude et la satisfaction de divers besoins concrets. La satisfaction au travail est également liée à l'implication des enseignants dans leurs tâches professionnelles éducatives. Cependant, certains enseignants s'absentent souvent en raison de problèmes tels que le manque de contrôle sur leur environnement professionnel.

Il est donc important de prendre en compte les facteurs de motivation au travail et de créer un environnement de travail favorable, pour améliorer l'épanouissement professionnel des enseignants. La posture managériale doit également être axée sur la considération de l'individu et la recherche de sens dans le travail. Ces résultats soulignent l'importance de développer des modes de management qui sortent des sentiers battus et qui prennent en compte les besoins de reconnaissance des enseignants tout en préservant leur personnalité. Au demeurant, il apparaît clairement à travers les résultats que la motivation au travail a une incidence significative sur le niveau d'engagement professionnel des praticiens de classe dans les écoles publiques inclusives.

Sur le plan des perspectives, nous les avons catégorisés, d'une part sur le plan théorique et d'autre part sur le plan managérial. Sur le plan théorique, cette étude examinait l'impact de la motivation au travail sur l'engagement professionnel des enseignants de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo. Les résultats ont montré que la satisfaction au travail a un impact sur l'engagement professionnel. Le bien-être, tant sur le plan psychologique, affectif que social, est essentiel. Les facteurs de motivation intrinsèque, tels que le contenu des tâches, la promotion, le développement professionnel, l'autodétermination et la reconnaissance, sont des

sources de motivation importantes. Il est également souligné que le leadership joue un rôle clé dans l'engagement des enseignants. En outre, la recherche met en évidence l'importance de la collaboration entre les enseignants et les directeurs pour atteindre les objectifs éducatifs. Il est donc essentiel de prendre en compte la motivation au travail et le bien-être des enseignants pour favoriser leur engagement professionnel et assurer une éducation de qualité.

Sur le plan managérial, pour favoriser un management participatif efficace dans une école primaire entre praticiens de classe et responsables d'écoles, plusieurs aspects doivent être pris en compte. Le premier aspect est la communication ouverte et transparente. Il est essentiel de créer un environnement où les enseignants se sentent à l'aise de partager leurs idées, leurs préoccupations et leurs réussites. Les retours d'information réguliers et constructifs des responsables d'école aident les enseignants à comprendre leurs forces et leurs domaines nécessitant une amélioration. La collaboration et le travail d'équipe sont un deuxième aspect important pour favoriser la motivation et l'engagement des enseignants. La collaboration entre enseignants de différentes classes et niveaux favorise un environnement de travail stimulant où les bonnes pratiques peuvent être partagées. La collaboration avec les familles des élèves à besoins spécifiques est également cruciale pour susciter l'intérêt des enseignants.

Le troisième aspect est le développement professionnel continu. Offrir des opportunités de formation et de développement professionnel pour renforcer les compétences des praticiens de classe et des responsables d'école serait un atout. Un soutien pédagogique personnalisé doit également être mis en place pour les enseignants travaillant avec des élèves à besoins spécifiques. L'autonomie et la responsabilisation sont également essentielles pour favoriser l'engagement et la prise d'initiatives des enseignants. Aussi, accorder une certaine liberté dans leur travail et reconnaître leurs efforts et réalisations les motiveraient d'avantage. Enfin, la mise en place d'une culture du respect et de l'inclusion est primordiale. Il est important de valoriser les efforts des enseignants et de créer un environnement basé sur le respect mutuel et la diversité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allen, N.J. et Meyer, J. P. (1990). *The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Allen, N.J. et Meyer, J.P. (1996). *Affective, continuance and normative commitment to the organization: an examination of construct validity. Journal of vocational behavior*, 49, 252-276.
- Arcand, M.; Bayad, M.; Fabi, B. (2002). *L'effet des pratiques de gestion des ressources humaines sur l'efficacité organisationnelle des coopératives financières canadiennes. Annals of Public and Cooperative Economics*, 73(2), 215-240.
- Arthur, J.B. (1994). *Effects of Human Resource Systems on Manufacturing Performance and Turnover. Academy of Management Journal*, 37, 670-687.
- Attarca, M. ; Chomienne, H. (2011). *Le rôle managérial des chefs d'établissement : une évolution symétrique aux mutations des « bureaucraties professionnelles ». Cahiers de recherche du Larequoi*, 2012-2.
- Auerbach, C. et Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. NYUPress
- Bachelard, O. (2017). *Optimiser le bien-être au travail et la performance globale : enjeux et perspectives. Regards*, 51(1), 69-179.
- Banaka, W-H. (1971). *Training in Depth Interviewing. Harper and Row*.
- Bardin, L. (2010). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Barraud-Didier, V., Guerrero, S. et Igalens, J. (2003). *L'effet des pratiques de GRH sur la performance des entreprises : le cas des pratiques de mobilisation. Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 47, 2-13.
- Beaupré, D. et Cloutier, J. (2007). *La gestion à « haute performance » dans la fonction publique québécoise. Pratiques mobilisatrices et cohérence. Revue Relations industrielles*. 62(3), 516–539. doi: 10.7202/016491ar.

- Ben Tahar, Y. (2018). *La satisfaction professionnelle, une ressource pour les propriétaires-dirigeants de PME ?* *Revue de l'Entrepreneuriat*, 17, 15-40. <https://doi.org/10.3917/entre.173.0015>
- Berg, B.L. (2003). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. (5^eEd.). Allyn et Bacon.
- Bertout, J-P., Bigot, J., Peres, E., Jeanson, H. et Régis, O. (2008). Performance, bien-être au travail et management des ressources humaines : comment construire le dialogue ? *Débat partenarial. Entretiens Territoriaux de Strasbourg*, p.9.
- Blau, G. J. (1985). *The measurement and prediction of career commitment*. *Journal of occupational psychology*, 58, 277-288.
- Blau, G. J. (1988). *Further exploring the meaning and measurement of career commitment*. *Journal of vocational behavior*, 32, 284-297.
- Blau, G. (1999). *Testing the longitudinal impact of work variables and performance appraisal satisfaction on subsequent overall job satisfaction*. *Human Relations*, 52(8), 1099-1113.
- Bourdu, E., Péretié, M.-M. et Richer, M. (2016). *La qualité de vie au travail : un levier de compétitivité*. Tera Nova.
- Boxall, P., & Macky, K. (2009). *Research and Theory on High-Performance Work Systems: Progressing the High-Involvement Stream*. *Human Resource Management Journal*, 19, 3- 23. 10.1111/j.1748-8583.2008.00082. x.
- Brest, Ph. (2011). *Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire*. *Politiques et management public*, 28(3). <http://journals.openedition.org/pmp/4406>
- Brun, J.-P. et Ninon D. (2002). *La reconnaissance au travail : une pratique riche de sens*. *Chaire en gestion de la santé et de la sécurité au travail dans les organisations, Université Laval*.
- Brun, J. & Dugas, N. (2005). *La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens*. *Gestion*, 30, 79-88. <https://doi.org/10.3917/riges.302.0079>
- MINESEC (2009). Circulaire 32/09/MINESEC/ICE DU 07 septembre 2009
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte, EAN: 9782707164834.
- Cohen, A et Soulier, A. (2004). *Manager par les compétences*. Edition Liaison.
- CONFEMEN. (2007). *Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire*. OCDE.

- De Ketele, J. (2013). *Engagement professionnel*. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 101-104). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0101>
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences sociales*. De Boeck.
- Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck.
- De Sardan, J.-P.O. (1995). *La rigueur du qualitatif. La production des données*
- Diez, R et Carton, P. (2013). *De la reconnaissance à la motivation au travail. L'express - Roularta. L'Expansion Management Review*3(150),104-112
- Donnadieu, G. (1999). *La performance globale : quels déterminants des salariés dans les entreprises françaises*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux I.
- Dubouloz, S. (2014). *Innovation organisationnelle et pratiques de mobilisation des RH : Une combinaison gagnante. Revue française de gestion*, 238(1), 59-85. Doi: 10.3166/RFG.238.
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les questions clés de la démarche compréhensive*. Vuibert
- Fall, A. (2014). *Justice organisationnelle, reconnaissance au travail et motivation intrinsèque : résultats d'une étude empirique. Relations industrielles / Industrial Relations*, 69(4), 709–731. <https://doi.org/10.7202/1028109ar>
- Farzaneh, F. et Boyer, A. (2017). *La motivation des employés à innover : bilan et perspectives. Management & Avenir*, 98, 191-210. <https://doi.org/10.3917/mav.098.0191>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Les fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière.
- Fournier, S. (2017). *Les pratiques de Gestion des Ressources Humaines au sein des EPLE et les effets possibles sur la performance des établissements. Gestion et management public*, 6(2), 67-88. <https://doi.org/10.3917/gmp.062.0067>
- Frimousse, S. & Peretti, J. (2022). *L'innovation managériale dans les organisations publiques. Question(s) de management*, 39, 147-206. <https://doi.org/10.3917/qdm.219.0147>
- GatherThurler, M., Pelletier, G. & Dutercq, Y. (2015). *Leadership éducatif? Recherche et formation. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/>*
- Gaussel, M. (2007). *Leadership et changements éducatifs. Lettre d'information de la VST, n° 24, janvier, Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP)*.

- Gaziel, H. & Wasserstein-Warnet, M. (2005). *Les facteurs influençant la satisfaction du travail des enseignants dans des contextes organisationnels et socio-culturels différents. Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle*, 38, 111-131. <https://doi.org/10.3917/lse.384.0111>
- Gendron, B. (2007). *Le management éducatif... éclairage sur la notion. In Education & management : Les valeurs de l'école et l'esprit d'entreprise, Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Créteil*, 34, 59-65
- Germain, S. (2018). Introduction. Dans S. Germain, *Le management des établissements scolaires: Écoles - Collèges - Lycées* (p. 7-23). De Boeck Supérieur.
- Germain, S. (2018). Chapitre 5. *Comprendre le rôle du chef d'établissement. Dans : S. Germain, Le management des établissements scolaires: Écoles - Collèges - Lycées* (p.189-196). De Boeck Supérieur.
- Gomez, P.-Y. (2017). *La perte de sens, le fondement économique d'une crise ». In Bachelard, O., Le bien-être au travail. Pour un service public performant et bienveillant, Presses de l'EHESP*, p. 105-116.
- Greenhaus, J. H. et Callanan, G. A. (1994). *Career management*. Dryden Press.
- Guisot, B. (2005). *Développement du concept de cadre et son application en soins palliatifs. In ARTEC Congrès SPAF*.
- Hall, R. H. (1968). *Professionalization and bureaucratization. American sociological review*, 33, 92-104.
- Halliday, I.G. (1995). *Turning the Tables on Teacher Management. Commonwealth Secretariat*.
- House, R. J., and Mitchell, T. R. (1974). Path-Goal Theory of Leadership. *Contemporary Business*, 3, 81-98.
- Heckert, T., Cuneio. (1999). *Creation of a new needs assessment questionnaire*.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. World Pub.
- Herzberg, F. (1971), *Le travail et la nature de l'homme*. EME.
- Herzberg, F. (1987). *One more time: How do you motivate employees? Harvard Business Review*, vol. 65(5), 109-120.
- Herzberg, F., Mausner, B., Peterson, R.O. & Capwell, D.F. (1957). *Job attitudes: Review of research and opinion*. Pittsburgh, Psychological Service of Pittsburgh.
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B.B. (1959), *The motivation to work*. John Wiley.
- KutcheTamghe, C.D. (2019). *Pratiques de gestion des ressources humaines et performance sociale dans les établissements du secondaire public au Cameroun. Gestion et*

management. Université Internationale des Sciences Appliquées du Développement. Français. ffNNT : ff. fftel-02530397

- Ilama, I. & Tremblay, D. (2020). Chapitre 18. *Des pratiques de reconnaissance au travail dans le secteur de l'aide à domicile : le cas du Québec. Dans : Natacha Pijon éd., Approches critiques des organisations: Mélanges en l'honneur du Professeur Alain Briole* (pp. 244-253). Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.pijoa.2020.01.0244>
- Jaotombo, F. (2009). *Vers une définition du développement personnel. In Humanisme et Entreprise*, 294 (4), 29-44. <https://doi.org/10.3917/hume.294.0029>
- Lewis A. L. (1981). *Job satisfaction decisional discrepancy, academic social climate and academic achievement in selected elementary schools. Dissertation Abstract International* 4335a, university Microfilms 82-136610.
- Manzi, F.T., Kida, T., Mbuyita, S. & Gilson, L. (2004). *Exploring the influence of workplace trust over health worker performance: preliminary national overview report Tanzania, 'Health Economics and Financing Program working paper, London School of Hygiene and Tropical Medicine, Centre for Health Policy, Johannesburg.*
- Maroy, C. (2010). *L'école comme système de production : impasses et voies de dépassement. La Revue Nouvelle*, 65 (5-6), 61-72.
- Maugeri, S. (2013). *Chapitre 1. Motivation au travail : essai de définition. Dans S. Maugeri, Théories de la motivation au travail* (pp. 11-24). Dunod.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row.
- Maslow, A. (1972). *Le désir d'être*. EPI éditeurs.
- Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être : L'expérience psychique*, Paris, Arthème Fayard.
- Maslow, A.-H. (1943). *A theory of human motivation*, 50, 370-396.
- Mgbwa, V., Matouwé, A. & Ndoungmo, I. (2019). *Les chaînons manquants des réformes au Cameroun : Une analyse de la trame conceptuelle du référentiel de formation à l'ENIEG au regard de l'ingénierie curriculaire. Cameroun Syllabus Review* 8 (2).
- Mias, Ch. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan
- Michel, D. A. (2014). *Les « Y » sont-ils vraiment des mutants ? L'Expansion Management*
- Mintzberg, H. *Le management, Voyages au centre des organisations*. Les éditions
- Mispelblom, F. (1996). *Le management entre sciences politiques et méthodologie d'encadrement. Les cahiers d'Evry*, 4, 21.

- Mintzberg, H. (2019). *Le management. Voyage au centre des organisations*. Editions d'Organisation
- Morin, E.M. ; Guindon, M. ; Boulianne, E. (1996). *Les indicateurs de performance*, Guérin.
- Morrow, P. C. (1983). Concept Redundancy in organizational research: The case of Work commitment. *Academy of management review*, 8(3), 86-500.
- Morrow, P. C. et Goetz, Jr. J. F. (1988). *Professionalism as a form of work commitment*. *Journal of vocational behaviour*, 32, 92-111.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^{ème} édition). Armand colin.
- Mucchielli, A. (2010). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*.
- Mucchielli, A. (1986). *Les méthodes qualitatives*, Presses Universitaires de France.
- Mvesso, A. (2005). *Pour une éducation au Cameroun, les fondements d'une école citoyenne et de développement*. PUY.
- Mvesso, A. (2011). La « Vision 2035 », *l'Éducation et le Scénario de l'Émergence au Cameroun*
- Nkelzok, K.V. (2015). *Psychosociologie des organisations : comprendre et gérer une organisation humaine*. Dianoia.
- Northouse, P. (2007). *Leadership; theory and practice*. Sage Publications.
- OCDE (2011). *Autonomie et responsabilisation des établissements d'enseignement. Quel impact sur la performance des élèves?*
- OCDE (2004). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2004*. Les éditions de l'OCDE.
- Osterman, P. (2006). *The Wage Effects of High-Performance Work Organization. Manufacturing. Industrial et Labor Relations Review*, 59(2), 187-204.
- Paillé, P. (2004) *La méthodologie qualitative ; Postures de recherche et travail de terrain*. Armand Colin.
- Paquet, M., Gavranic, A. Courcy, F. et Gagnon, S. 2011. *Recognition Practices at Work: A New Measurement Tool, Implementation Guidelines and Recent Research*. *The International Journal of Knowledge, Culture and Change Management*, 10 (12), 1-16.
- Pelage, A. (2011). Les chefs d'établissement : La fabrique des cadres », in Bechtold-Rognon, E. ; LAMARCHE, T. (dir.), *Manager ou server ? : Les services publics aux prises avec le Nouveau management public*. Éditions Syllepse.

- Pesqueux, Y. (2020). *À propos des théories du leadership*. Doctorat. France. ffhalshs-02524246v3
- Plane, J. (2015). Chapitre 4. *Leadership et management dans un monde qui change*. Dans J. Plane, *Théories du leadership: Modèles classiques et contemporains* (pp. 99-147). Dunod.
- Pourtois, Desmet et Lahale. (2006). *L'éducation implicite : Socialisation et individualisation*.ESF
- Riboulot, C. (2022). *Ces outils pour organiser son travail en tant que leader. Les échos solutions. Services & Conseils aux entreprises*.
- Rich, J. (2010). Chapitre 5. *Les conditions d'un nouveau management public*. Dans J. Rich, *Les nouveaux directeurs d'école: Repenser l'encadrement des établissements scolaires* (pp. 119-140). De Boeck Supérieur.
- Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. In Roussel, P. et Wacheux, F. (Coord.), *Management des ressources humaines. Méthodes de recherche en Sciences humaines*
- Rubel, M.R.B., Rimi, N.N., Yusliza, M.-Y. etKee, D.M.H. (2018).High commitment human resource management practices and employee service behaviour: Trust in management as mediator. *IIMBManagment Review*, 30(4), 316-329.
- Sáez, C., Legaz, S. &MadorránGarcía, C. (2009). Comment renforcer l'engagement chez les enseignants dans les universités publiques. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 75, 365-380. <https://doi.org/10.3917/risa.752.0365>
- Savoie-z.a.c, L. (2000). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier (dir.), *Recherche sociale* (3^{ème} édition), 263-286, Presse Universitaires du Québec
- Stajkovic, Alexander D. et Fred Luthans. 2001. Differential Effects of Incentive Motivators on Work Performance. *Academy of Management Journal*, 44 (3), 580-590.
- Stankiewicz, F. & Léné, A. (2011). I/ La nature de la relation de travail. Dans : François Stankiewicz éd., *Économie des ressources humaines* (pp. 9-32). La Découverte.
- Spector, P. E. (1997).*Job Satisfaction: Application, Assessment, causes, and consequences*.Sage.
- TsalaTsala, J-Ph. (2006). *La psychologie telle quelle perspective africaine*. Presses de l'Université Catholique d'Afrique Centrale.
- ZahirLiang-Ko-Yao (2017). L'effet maître. L'influence de l'implication professionnelle de l'enseignant sur la mobilisation scolaire de l'élève. *Education*. ffdumas-02469102f

- Behaghel, L., Grenet, J. & Gurgand, M. (2023). III / Les effets enseignants. Dans : Luc Behaghel éd., *Économie de l'éducation* (pp. 33-44). La Découverte.
- UNESCO (2000). *Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. UNESCO
- UNESCO, (2004). *Rapport mondial du suivi de l'éducation. Éducation pour tous, l'exigence de qualité*. Édition de l'UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. France:
- UNESCO (2009). Regional Office for Education in Africa, UNESCO, Regional Office for Education in Africa, et Pôle de Dakar. Universal Primary Education in Africa.
- UNESCO (2018). *Questions d'actualité sur la gestion des enseignants*. <https://creativecommons.org/>
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Presses Universitaires de France, coll. "Quesais-je ?"
- Wiener, Y et Vardi, Y. (1980). Relationships between job, organization, and career commitments and work outcomes - an integrative approach. *Organizational behavior and human performance*, 26, 81-96.
- Wood, S.; Albanese, M.-T. (1995). Can we speak of Human Resource Management on the shop Floor? *Journal of management Studies* 3(2), 215-247.
- Zgoulli, S., Swalhi, A. & Tahri, N. (2016). Les pratiques de gestion des ressources humaines en faveur du développement de l'employabilité. *Management & Avenir*, 90, 15-37. <https://doi.org/10.3917/mav.090.0015>
- Duchesne, C. & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95. <https://doi.org/10.7202/1085413ar>
- UNESCO (2014). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2013/2014 – Enseigner et apprendre*. UNESCO.
- UNESCO (2009). Regional Office for Education in Africa, et Pôle de Dakar. Universal Primary Education in Africa.
- Halliday, I.G. 1995. *Turning the Tables on Teacher Management*. London: Commonwealth Secretariat.
- Barroso da Costa, C. & Loye, N. (2016). L'engagement professionnel affectif chez les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire : une étude canadienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 1-35. <https://doi.org/10.7202/1040084ar>
- Sáez, C., Legaz, S. & Madorrán García, C. (2009). Comment renforcer l'engagement chez les enseignants dans les universités publiques. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 75, 365-380. <https://doi.org/10.3917/arisa.752.0365>

- Cayla, J. (2006). Management et éducation. *Empan*, 61, 20-23. <https://doi.org/10.3917/empa.061.23>
- NjiMfout, A. (2010). *L'épanouissement de l'enseignant et son engagement au travail: cas des enseignants de quelques établissements de Yaoundé*, Master en psychologie sociale, en ligne
- Crozier, M. (1981). *L'acteur et le système et « sociologie des organisations*. Seuil.
- Gurin, G.J., Veroff, J., Feld, S. (1960). *Americans view their mental health*. Basic books.
- Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Librairie Arthème Fayard.
- Mvesso, A. (1998). *L'école malgré tout: les conditions d'une contribution de l'école à l'essor Africain*. Presses Universitaires de Yaoundé.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes en sciences sociales*. Dalloz.
- Tsafak, G. (1998). *Ethique et déontologie de l'éducation*. PUA.
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. L'Harmattan.
- Blau, G.J. (1985). *A multiple study investigation of the dimensionality of job involvement*. In *journal of vocational behaviour*. 27, 19-36.
- Dubin, R. (1956) *Industrial workers' words: a study of the central life interests of industrial workers in social problems*. 3, 131-142.

ANNEXES


ANNEXE 1 : ATTESTATION DE RECHERCHE

ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN

ANNEXE 3 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

ANNEXE 4 : RETRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS

ANNEXE 1 : ATTESTATION DE RECHERCHE

<p>REPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** Paix - Travail - Patrie ***** UNIVERSITE DE YAOUNDE I ***** FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ***** DEPARTEMENT DE CURRICULA ET EVALUATION</p>		<p>REPUBLIC OF CAMEROON ***** Peace - Work - Fatherland ***** UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** FACULTY OF EDUCATION ***** DEPARTMENT OF CURRICULA AND EVALUATION</p>
--	---	---

Le Doyen
The Dean
N°... *19/UYI/VDSSE*

AUTORISATION DE STAGE ET DE RECHERCHE

Je soussignée, Professeur Christiane Félicité EWANE ESSOH, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante NDEDI Françoise Pulchérie, Matricule : 17S3092, est inscrite en Master II à la *Faculté des Sciences de l'Éducation*, Département de *CURRICULA ET EVALUATION*, Filière : *MANAGEMENT DE L'ÉDUCATION*, Option : *ADMINISTRATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES*.


L'intéressée doit effectuer un stage, et mener des travaux de recherche en vue de l'obtention de son diplôme de Master.

Je vous saurais gré de bien vouloir le recevoir pour le stage et/ou mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans sa recherche.

En foi de quoi, cette attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le *11* *Mai* 2019

Pour le Doyen et par ordre


Evaya Martin, Ph.D
Professeur

ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN

THÈME 1 : NATURE ET INTÉRÊT AU TRAVAIL

Sous-thème1 : Exploitation d'expérience professionnelle vécue dans les nouvelles tâches professionnelles

Sous-thème2 : Co- élaboration du planning des activités de l'école

Sous-thème3 : Organisation des séminaires par les enseignants

THÈME 2. RESPONSABILITÉ ASSUMÉE AU TRAVAIL

Sous-thème1 : respect des objectifs préalablement fixés à l'école

Sous-thème2:régularité et ponctualité dans ses tâches professionnelles

Sous-thème3 : proposition des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation

Sous-thème4 : autorégulation des tâches professionnelles dans le but de s'améliorer

THÈME 3 : RECONNAISSANCE AU TRAVAIL

Sous-thème: octroi des primes de rendements aux enseignants selon les tâches effectuées

Sous-thème 2 : Promotion des enseignants à des postes de responsabilités en fonction du travail abattu

Sous-thème3: lettre de félicitations et d'encouragements reçue de la hiérarchie

Sous-thème 4: représentation de la hiérarchie dans les réunions de grandes instances

Sous-thème5 : sélection pour la participation aux formations organisées par la hiérarchie

THÈME 4. : ACCOMPLISSEMENT DE SOI

Sous-thème1 : prise des initiatives personnelles pour aider les élèves en difficultés d'apprentissage

Sous-thème2 : prise des initiatives personnelles pour aider les élèves qui n'ont pas de documents

Sous-thème 3 : disponibilité à s'ouvrir aux préoccupations de la hiérarchie et des collègues dans le but de les aider

THÈME 5: ENGAGEMENT DES INSTITUTEURS DANS LEURS TÂCHES PROFESSIONNELLES

Sous-thème 1 : orientation vers les représentations partagées.

Sous-thème 2 : déploiement vers des actions durables

ANNEXE 3 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT A L'INTENTION DES PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES A LA RECHERCHE

Sujet : La motivation au travail et engagement professionnel des instituteurs de l'école publique de Nkol-ndongo

Cette étude, réalisée par Madame....., est menée dans le cadre de sa formation en Master II en sciences de l'éducation à l'Université de Yaoundé I.

L'objectif principal de cette étude est de vérifier l'impact de la motivation au travail sur l'engagement professionnel des enseignants.

Votre participation à cette étude portera sur un entretien semi-dirigé d'une durée d'environ 40 minutes à 60 minutes maximum. Nous tenons à vous rassurer du caractère confidentiel de toutes les informations écrites ou verbales que vous nous communiquerez au cours de cette étude. L'entretien sera enregistré afin de favoriser la retranscription des données. Les informations seront conservées sur clef et détruites une fois qu'elles ne seront plus nécessaires à notre travail. Nous vous rassurons également que vous avez la liberté de cesser votre participation à l'étude ou de refuser de répondre aux questions sans que cela ne vous porte préjudice.

Nous vous remercions d'avance pour votre précieuse collaboration.

CONSENTEMENT

Nous avons pris connaissance des informations concernant l'étude intitulée : **La motivation au travail et engagement professionnel des instituteurs de l'école publique de Nkol-ndongo**

Aussi, nous comprenons les règles de confidentialité qui accompagnent cette étude et nous savons que nous avons la liberté de nous retirer ou de refuser de répondre aux questions sans que cela ne vous porte préjudice. Ainsi nous acceptons librement de participer à cette étude.

Signé : **Nom du participant** :**Signature** **Lieu et date**

ANNEXE 4 : RETRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS

Participant 1

- *Âge : 47ans*
- *Sexe : masculin*
- *Ancienneté professionnelle: 16 ans*
- *Ancienneté au poste : 6ans*
- *Qualification : directeur de l'établissement*
- *Date de l'entretien : 7 octobre ; Durée : 43 minutes*

THÈME 1 : NATURE DU TRAVAIL ET INTÉRÊT

Question : *Comment exploitez-vous votre expérience professionnelle vécue dans les nouvelles tâches professionnelles ?*

Réponse : j'ai été nommé déjà parce que je jouis d'une certaine ancienneté qui me confère une expérience professionnelle. En tant que chef d'établissement, à l'établissement on a trois domaines voire quatre l'administration, la pédagogie, le directeur a déjà un cahier de charge qui parfois est orienté par son administration directe qui est l'inspection, qui peut être également la délégation départementale voir la délégation régionale et pourquoi pas le ministère parce qu'on dit qui peut le plus peu le moins. , alors ici nous recevons par exemple des directives de notre hiérarchie la plus proche qui est l'inspection nous retransmettons tout simplement sur le terrain ce qu'on nous demande de faire en matière administrative.

Question : *En quoi être –vous utile dans l'élaboration du planning des activités de l'école ?*

Réponse : Le planning est co-élaboré par les enseignants. Le planning d'activité est approuvé par le chef d'établissement à savoir le directeur, qui monte le chronogramme d'activité pour chaque année et détermine les orientations pour les enseignants.

Question: *comment se passe l'organisation des séminaires dans votre structure?*

Réponse : Bon l'organisation des séminaires, non pas du tout. Il n'existe pas de séminaire avec les enseignants, plutôt des conseils d'enseignements dans le but de planifier ou bien d'évaluer ce qui a été fait pour le trimestre afin d'envisager le trimestre d'après.

THÈME 2 : RESPONSABILITÉ ASSUMÉE AU TRAVAIL

Question: *comment intégrez-vous le respect des objectifs préalablement fixés à l'école dans votre vécu professionnel ?*

Réponse : Oui ! Le respect des objectifs préétablis sont efficaces. C'est pour cela que moi le chef d'établissement j'établis un plan d'action, monte un chronogramme d'activité et de suivi pédagogique conformément au programme édicté par le ministère et des besoins pédagogiques soulevés qu'il soumet à notre niveau.

Question: *en quoi votre participation aux tâches professionnelles est-elle régulière ?*

Réponse : ma participation porte sur l'évaluation des activités effectuées par les enseignants à plusieurs niveaux.

Question 3 : *quelle stratégie adoptez-vous pour proposition des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation ?*

Réponse : D'abord au niveau de l'école, on évalue le taux de présence en classe, les préparations, la participation aux conseils d'enseignement, la proposition des sujets d'évaluation, les activités de l'élève aussi font partie. Il faut relever que chaque évaluation est assujettie à tous les niveaux d'une note suivant des grilles d'évaluation définie par la direction de l'école.

Question: *Comment procédez-vous l'autorégulation des tâches professionnelles dans le but de vous améliorer ?*

Réponse : je suis déjà chef d'établissement. Donc c'est moi qui évalue mes collaborateurs. Je dois encore m'évaluer pourquoi faire ?

THÈME 3 : RECONNAISSANCE AU TRAVAIL

Question: *comment se passe la distribution des primes de rendements aux enseignants ?*

Réponse : euh la reconnaissance, il faut le dire, le métier d'enseignant est un travail de sacerdoce, on reçoit les honneurs premièrement parce que quand on vous dit que vous êtes directeur ce n'est pas qu'on vous donne un argent supplémentaire, non. La preuve la différence salariale entre l'enseignant de salle de classe et le directeur n'est même pas très grande, je ne pense pas qu'elle débordé même 5000 ou 6000f, vous voyez quelque part ce sont les honneurs.

Maintenant en dehors des honneurs il y aussi les relations humaines que vous tissez parce que le directeur étant donc le maillon central peut se faire des reconnaissances non seulement au niveau de sa hiérarchie et pourquoi pas au niveau des parents, du social et des acteurs économiques, voilà un peu les quelques avantages qu'on peut citer.

Question 2 : comment se passe la promotion des enseignants à des postes de responsabilités en fonction du travail abattu ?

Réponse : on ne nomme pas parce que parfois le besoin se fait ressentir, on doit nommer quelqu'un qui a les capacités de pouvoir diriger les hommes, déjà que vous avez plus de cinq six personnes à votre charge , ça veut dire que vous devez avoir les compétences administratives pédagogiques et je dirais aussi post et social, alors regardons un peu dans mon cas , c'est vrai que cumulant de toutes les expériences de formation que j'ai eu je pouvais dire moi parce que ça c'est mon cas , que je n'ai pas été nommé parce qu'il y'avait un besoin qui se faisait ressentir, j'ai été nommé parce que vraiment la hiérarchie voulais me récompenser par rapport a mes différences compétences, ils ont jugés que j'avais vraiment les qualités de pour pouvoir diriger les hommes.

Question 3: en quoi la lettre de félicitations et d'encouragements reçue par la hiérarchie est-elle capitale dans le processus pédagogique ?

Réponse : -bon je voudrais déjà dire que c'est une pratique qui pour le moment n'a pas été gérée par nos supérieurs hiérarchiques, ça il faut le dire. Parfois ça se néglige un peu et pourquoi pas moi même à mon niveau, ça arrive rarement qu'on puisse sortir des lettres de félicitations ou d'honneur.

Mais, le plus souvent on le fait parfois même verbalement comme ça des félicitations de manière verbale, mais à mon niveau j'ai reçu pour moi ma plus grande félicitation c'était lors du Corona virus j'ai presté à la CRTV, j'ai eu de la part de Monsieur Charles Ndong le mérite de recevoir un diplôme d'excellence pour mon passage avec bravoure devant les médias, voilà un peu mon meilleur parchemin que je détiens aujourd'hui, c'est un diplôme pour moi, un très grand diplôme.

Question 4: en quoi votre choix pour la représentation de la hiérarchie dans les réunions de grandes instances est-il capital pour vous ?

Réponse : ça me permet de frotter aux nouvelles relations qui peuvent me permettre de mieux me positionner demain.

Question 5: en quoi votre participation aux formations organisées par la hiérarchie est-elle bénéfique pour vous ?

Réponse : les formations sont bénéfiques car elles nous permettent de mieux outiller pour mieux diriger les hommes.

THÈME 4 : ACCOMPLISSEMENT DE SOI

Question 1 : en quoi la Prise des initiatives personnelles est-elle primordiale pour aider les élèves en difficultés ?

Réponse : Lorsqu'ils sont recrutés dans mon école, on doit rester à leur disposition, en répondant à leurs préoccupations, en les assistant dans les situations d'apprentissage et en résolvant certaines situations qu'ils présentent un désintéressement.

Question 2 : en quoi la Prise des initiatives personnelles est-elle primordiale pour aider les élèves qui n'ont pas de documents?

Réponse : En tant qu'encadreur l'enseignant, est le parent et reste à l'écoute des préoccupations de chaque apprenant pour tout problème qu'il soit scolaire ou familial, bien plus lorsqu'ils n'ont pas de documents, l'enseignant ne doit pas abandonner l'élève dans sa situation.

Question 3 : Comment participez-vous à rehausser l'image de votre structure via votre hiérarchie et vos collègues ?

Réponse : Je fais l'effort, de respecter le cahier des charges et de tenir les Conseils d'enseignement dans mon établissement.

THÈME 5 : ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Question 1 : comment se passe le travail en équipe dans votre structure ?

Réponse : le travail en équipe se passe déjà dans le bassin pédagogique. Je crois que c'est suffisant pour les enseignants et après chacun s'occupe de sa classe respective.

Question 2: en quoi vos activités sont-elles déployées vers des actions durables ?

Réponse : Je pense qu'en respectant le cahier des charges et les prescriptions de la hiérarchie, je pérennise les actions éducatives à ma manière.

PARTICIPANT 2

- *Âge : 54 ans*
- *Sexe : masculin*
- *Ancienneté professionnelle: 15 ans*
- *Ancienneté au poste : 5 ans*

- *Qualification : chargé de classe*
- *Date de l'entretien : 14 octobre ; Durée : 47 minutes*

Qualification : Titulaire de classe

THÈME 1 : NATURE DU TRAVAIL ET INTÉRÊT

Question : Comment exploitez-vous votre expérience professionnelle vécue dans les nouvelles tâches professionnelles ?

Réponse : je mets en pratique ce que j'ai reçu au cours de ma formation professionnelle à l'ENIEG.

Question : En quoi être –vous utiles dans l'élaboration du planning des activités de l'école ?

Réponse : Le planning des activités est élaboré par le directeur et certains enseignants lors de la réunion du conseil d'enseignement. Donc je ne suis pas impliquée dans cette tâche le plus souvent.

Question: comment se passe l'organisation des séminaires dans votre structure?

Réponse : Rien, séminaire, humm non ! Séminaire ! Nous n'organisons pas de séminaire à l'intérieur de notre école, mais nous avons des débats sur des notions mal comprises et les difficultés rencontrées lors des UNAPED.

THÈME 2 : RESPONSABILITÉ ASSUMÉE AU TRAVAIL

Question: comment intégrez-vous le respect des objectifs préalablement fixés à l'école dans votre vécu professionnel ?

Réponse : je vais dire que le respect des objectifs préétablis par la hiérarchie n'est pas toujours d'actualité. Car le plus souvent certaines activités de l'école coïncident avec les réunions du Conseil d'enseignements. Chacun est parfois obligé de faire ce qu'il peut.

Question: en quoi votre participation aux tâches professionnelles est-elle régulière ?

Réponse : hummmm, je pense que le fait de préparer les leçons prévues dans le planning des activités et de les dispenser suffit pour moi comme participation aux tâches professionnelles de l'école. On ne doit pas trop me demander.

Question 3 : quelle stratégie adoptez-vous pour proposition des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation ?

Réponse : ah, je pense qu'il faut d'abord être sollicité pour faire des propositions ! Je dois me casser pourquoi alors que je ne suis pas considérée ? On fait le peu qu'on peut et c'est tout.

Question: Comment procédez-vous à l'autorégulation des tâches professionnelles dans le but de vous améliorer ?

Réponse : Huummm. L'évaluation des activités effectuées se fait par le directeur qui a l'obligation corriger les cahiers de préparation. Déjà le peu d'effort que je fournis dans les préparations journalières c'est beaucoup pour le salaire que je perçois. Il ne faut donc pas trop demander à un enseignant qui n'a pas déjà suffisamment à manger.

THÈME 3 : RECONNAISSANCE AU TRAVAIL

Question: comment se passe la distribution des primes de rendements aux enseignants ?

Réponse : Nous on ne connaît pas de prime.

Question 2 : comment se passe la promotion des enseignants à des postes de responsabilités en fonction du travail abattu ?

Réponse : la promotion des enseignants se passent à la sagesse du responsable de structure qui se fait selon sa guise.

Question 3: en quoi la lettre de félicitations et d'encouragements reçue par la hiérarchie est-elle capitale dans le processus pédagogique ?

Réponse : La promotion dépend de la hiérarchie ! Elle a ses critères qui ne sont pas nécessairement liés à celles de l'école. C'est le système du Cameroun, pas seulement lié à l'éducation. C'est qu'il n'existe pas de méritocratie. Le ministère nomme les gens qui n'ont jamais été à la formation, ignorant ceux qui y sont là depuis et qui se tuent à la tâche.

Question 4: en quoi votre choix pour la représentation de la hiérarchie dans les réunions de grandes instances est-il capital pour vous ?

Réponse : le directeur choisit qui il veut et comme il veut. Je n'ai jamais eu à représenter la hiérarchie dans une réunion. Je ne peux donc rien vous dire à propos de ce que je n'ai jamais vécu.

Question 5: en quoi votre participation aux formations organisées par la hiérarchie est-elle bénéfique pour vous ?

Réponse : de prime à bord, les apprentissages reçus sont professionnalisant, bien plus avec l'approche d'apprentissage par compétence, les enseignants reçoivent des enseignements qui les permettent de répondre aux attentes ou besoin sur le terrain.

THÈME 4 : ACCOMPLISSEMENT DE SOI

Question 1 : en quoi la Prise des initiatives personnelles est-elle primordiale pour aider les élèves en difficultés ?

Réponse : c'est bien de prendre des initiatives, mais encore faut-il se sentir bien pour le faire. Lorsqu'un enseignant ne nourrit pas décemment, ne résout pas aisément ses besoins élémentaires, comment peut-il prendre des initiatives pour les enfants des autres ? C'est difficile.

Question 2 : en quoi la Prise des initiatives personnelles est-elle primordiale pour aider les élèves qui n'ont pas de documents?

Réponse : car elle permet d'éduquer un enfant et d'être satisfait.

Question 3 : Comment participez-vous à rehausser l'image de votre structure via votre hiérarchie et vos collègues ?

Réponse : Eh ah ! Vous m'amusez. Je dois chercher à rehausser l'image d'une structure où je suis mal considérée ? Je sais que j'ai signé l'engagement d'enseigner, mais il faut un minimum qui me permette de me sentir à l'aise dans mes tâches professionnelles.

THÈME 5 : ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Question 1 : comment se passe le travail en équipe dans votre structure ?

Réponse : le travail en équipe n'existe pas dans notre école. Chacun se bat pour honorer le cahier des charges. Si oui lors des UNAPED dans les ateliers.

Question 2 : en quoi vos activités sont-elles déployées vers des actions durables ?

Réponse : Mes actions professionnelles répondent aux prescriptions de la hiérarchie. Et là je pense que c'est pour soutenir le système éducatif et le maintenir dans la durée.

PARTICIPANT 3

- *Âge : 43ans*
- *Sexe : Féminin*
- *Ancienneté professionnelle: 14 ans*
- *Ancienneté au poste : 6ans*
- *Qualification : directeur de l'établissement*
- *Date de l'entretien : 21 octobre ; Durée : 45 minutes*

THÈME 1 : NATURE DU TRAVAIL ET INTÉRÊT

Question : Comment exploitez-vous votre expérience professionnelle vécue dans les nouvelles tâches professionnelles ?

Réponse : C'est au regard de ma formation à l'ENIEG que je mets en œuvre mes compétences professionnelles au quotidien des pratiques de classe. Grâce à cette formation, j'essaie de me mettre à la page de l'actualité pédagogique.

Question : *En quoi êtes-vous utiles dans l'élaboration du planning des activités de l'école ?*

Réponse : Le planning des activités pédagogiques de notre école est généralement élaboré par le chef de l'établissement qui associe très peu d'enseignants à cette tâche. Toutefois, il faut noter que quelques fois le directeur fait seul cette planification, car les enseignants ne s'y intéressent pas. C'est vrai que ce n'est pas souvent facile, mais il y a quand même une bonne collaboration avec certains, et d'autres enseignants ne présentent pas d'intérêt, car disent-ils il n'a pas de motivation, pourquoi je vais me tuer à la tâche alors que je ne suis pas payé pour ça.

Question: *comment se passe l'organisation des séminaires dans votre structure?*

Réponse : l'organisation des séminaires est organisée par la hiérarchie. Nous subissons ce séminaire, car notre état de besoins n'est pas pris en compte.

THÈME 2 : RESPONSABILITÉ ASSUMÉE AU TRAVAIL

Question: *comment intégrez-vous le respect des objectifs préalablement fixés à l'école dans votre vécu professionnel ?*

Réponse : Vraiment, il n'y a pas de séminaire organisé, car il n'y a pas les moyens pour organiser. Si le directeur demande de le faire, nous ne pouvons pas nous engager faute de moyens.

Question: *en quoi votre participation aux tâches professionnelles est-elle régulière ?*

Réponse : ma participation régulière se résume aux préparations quotidiennes des leçons à dispenser. C'est d'ailleurs l'essentiel des tâches de l'enseignant chargé de classe.

Question 3 : *quelle stratégie adoptez-vous pour proposition des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation ?*

Réponse : Je ne suis pas le chef de l'établissement. Je ne vois pas en quoi dois-je faire des propositions, alors que je ne peux pas être nommé à la tête de l'établissement. Je m'intéresse à ma salle de classe et c'est tout.

Question: *Comment procédez-vous à l'autorégulation des tâches professionnelles dans le but de vous améliorer ?*

Réponse : L'organisation des UNAPED suffit pour mon amélioration.

THÈME 3 : RECONNAISSANCE AU TRAVAIL

Question: *comment se passe la distribution des primes de rendements aux enseignants ?*

Réponse : huuuummm. Quelle distribution ? Même s'il faut gratifier les enseignants, cela a les yeux. C'est par affinité. Il faut être un protégé de la hiérarchie. Donc vraiment je n'en connais pas à mon niveau.

Question 2 : *comment se passe la promotion des enseignants à des postes de responsabilités en fonction du travail abattu ?*

Réponse : Quand on est dévoué à la tâche, la hiérarchie continue de vous faire confiance en vous accordant les activités à mener, mais le plus souvent nous recevons des encouragements verbaux qui quelques fois peuvent booster le travail. Mais est-ce que c'est suffisant pour tout le don de soi dans le travail au quotidien ?

Question 3: *en quoi la lettre de félicitations et d'encouragements reçue par la hiérarchie est-elle capitale dans le processus pédagogique ?*

Réponse : Naturellement, la lettre de félicitations et d'encouragements constituent des éléments qui poussent un travail à mieux s'investir. Mais, comme cela est une denrée rare dans notre structure, que faire ? On ne peut que faire comme on peut dans les tâches pédagogiques.

Question 4: *en quoi votre choix pour la représentation de la hiérarchie dans les réunions de grandes instances est-il capital pour vous ?*

Réponse : Je ne suis pas un préféré du chef pour être désignée comme son représentant dans des réunions. Je n'ai jamais eu l'occasion de vivre cette expérience.

Question 5: *en quoi votre participation aux formations organisées par la hiérarchie est-elle bénéfique pour vous ?*

Réponse : Les formations organisées dans les UNAPED ne suffisent pas pour nous permettre d'être à la hauteur de nouvelles exigences qu'impose le monde d'aujourd'hui. Malheureusement, notre établissement n'initie pas de formations internes afin de compléter voire actualiser nos compétences professionnelles.

THÈME 4 : ACCOMPLISSEMENT DE SOI

Question 1 : *en quoi la Prise des initiatives personnelles est-elle primordiale pour aider les élèves en difficultés ?*

Réponse : Lorsqu'un enseignant est bien traité par sa hiérarchie, il est prêt à tout mettre en œuvre pour ses élèves, mêmes les plus en difficulté. Dans le cas contraire, pourquoi se tuer à la tâche lorsqu'on se sent ignoré dans la structure ?

Question 2 : en quoi la Prise des initiatives personnelles est-elle primordiale pour aider les élèves qui n'ont pas de documents?

Réponse : la Prise des initiatives personnelles aiderait les élèves démunis à ne pas vivre des frustrations en classe. Mais, l'enseignant doit être bien dans peau pour engager certains sacrifices pour les enfants d'autrui.

Question 3 : Comment participez-vous à rehausser l'image de votre structure via votre hiérarchie et vos collègues ?

Réponse : Il faut d'abord que je sois considéré pour penser rehausser l'image de ma structure. Avec le cœur meurtri, que puis-je faire de bon ?

THÈME 5 : ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Question 1 : comment se passe le travail en équipe dans votre structure ?

Réponse : le travail en équipe ne relève pas de nos pratiques dans notre école. À chacun pour soi. Je peux encore aller personnellement vers un collègue pour poser quelques questions sur ce que je ne comprends pas. Mais lors des UNAPED, il arrive qu'on travaille dans des ateliers. C'est tout.

Question 2: en quoi vos activités sont-elles déployées vers des actions durables ?

Réponse : Selon que nous sommes traités par la hiérarchie, chacun se bas pour le juste minimum.

PARTICIPANT 4

- *Âge : 37 ans*
- *Sexe : Féminin*
- *Ancienneté professionnelle: 11 ans*
- *Ancienneté au poste : 7 ans*
- *Qualification : chargé de classe*
- *Date de l'entretien : 28 octobre ; Durée : 48 minutes*

THÈME 1 : NATURE DU TRAVAIL ET INTÉRÊT

Question : Comment exploitez-vous votre expérience professionnelle vécue dans les nouvelles tâches professionnelles ?

Réponse : vraiment, je ne sais pas si j'exploite mes expériences vécues dans de nouvelles tâches professionnelles. Car, la possibilité ne nous ait pas offerte. Peut-être dans ma salle de classe. Mais en dehors de ça je ne pense pas. J'ai acquis beaucoup d'expériences, mais telles que nous fonctionnons rien ne me motive à le faire.

Question : En quoi êtes-vous utiles dans l'élaboration du planning des activités de l'école ?

Réponse : hummm, je ne suis utile en rien. J'exécute juste. Je dis bien que je suis exécutant. C'est le directeur qui s'occupe de l'élaboration du planning des activités de l'école. Mais c'est moi-même qui organise les activités dans ma salle de classe, moi-même j'organise, je prépare les leçons, moi-même je prépare ma classe, je sais comment je planifie les activités que je dois passer dans ma salle de classe. Humm, bon euh je ne sais pas, euh, le directeur intervient pour signer le document.

Question: comment se passe l'organisation des séminaires dans votre structure?

Réponse : les séminaires sont organisés par la hiérarchie (les UNAPAD). Mais en interne rien n'est fait, l'on nous fait comprendre qu'il n'y a pas d'argent pour le faire. Non, il n'y a pas de séminaire organisé, car il n'y a pas les moyens pour organiser. Si le directeur nous demande de le faire, nous le faisons au cas contraire nous ne pouvons pas nous engager faute de moyens. Cependant, les séminaires qui sont souvent organisés par la hiérarchie je crois que c'est souvent par niveau hein, parce que l'année dernière, par exemple j'ai suivi un séminaire d'une semaine c'est le PAREC qui l'avait organisé ça, et ça concernait les classes du niveau 1 (les classes de SIL et CP). Mais il importe de noter que tous les enseignants ne sont pas conviés.

THÈME 2 : RESPONSABILITÉ ASSUMÉE AU TRAVAIL

Question: comment intégrez-vous le respect des objectifs préalablement fixés à l'école dans votre vécu professionnel ?

Réponse : Il est toujours important de respecter les objectifs surtout quand cela dépend de nous ou encore selon la mesure de nos possibilités. En effet, chaque enseignant détient un registre de compétence à atteindre, nous les encadrons et les évaluons à partir de ce registre et des objectifs définis.

Question: en quoi votre participation aux tâches professionnelles est-elle régulière ?

Réponse : En tant qu'enseignant, nous restons à l'écoute des préoccupations de chaque apprenant. Nous évaluons nos apprenants à temps, nous faisons la remédiation et nous déposons les documents demandés à temps par la hiérarchie.

Question3 : quelle stratégie adoptez-vous pour la proposition des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation ?

Réponse : humm, nous n'adoptons aucune stratégie. Car nous ne sommes pas écoutés dans le cadre de l'école. Mais par rapports à nos élèves nous exigeons le travail d'équipe. Mais si nous sommes sollicités, nous allons réagir.

Question: Comment procédez-vous à l'autorégulation des tâches professionnelles dans le but de vous améliorer ?

Réponse : humm, dans le souci d'améliorer mes connaissances, je suis buté à des moyens financiers. De ce fait, je ne peux que suivre des informations au journal et lire des livres qui sont à mes dispositions. Si j'avais les moyens je pouvais m'offrir des formations personnellement.

Le dis bien que Je n'ai pas de temps et surtout d'argent pour repartir suivre une formation, car elle coute, il faut être libre sans charge pour y accéder, ce que je ne peux plus avoir possibilité, la hiérarchie ne fait rien pour nous dans ce sens. Il n'y a pas de formation continue liée aux difficultés personnelles.

THÈME 3 : RECONNAISSANCE AU TRAVAIL

Question: comment se passe la distribution des primes de rendements aux enseignants ?

Réponse : C'est à la sagesse du directeur. Et comme il a l'habitude de nous dire « chacun attend son tour ». C'est pour dire que le jour où tu reçois, tu as reçu, le jour où il n'y a pas tu fermes ta bouche.

Question 2 : comment se passe la promotion des enseignants à des postes de responsabilités en fonction du travail abattu ?

Réponse : Quand on est dévoué à la tâche, la hiérarchie continue de vous faire confiance en nous accordant les activités à mener, mais le plus souvent nous recevons des encouragements verbaux qui quelques fois peuvent booster dans le travail. Mais d'après nous cela reste insuffisant.

Question 3: en quoi la lettre de félicitations et d'encouragements reçue par la hiérarchie est-elle capitale dans le processus pédagogique ?

Réponse : la lettre d'encouragements et de félicitations est importante dans le processus pédagogique, car elle permet de se rendre compte que le travail abattu est vu par la hiérarchie, même si ces lettres semblent ne pas avoir de suite dans la gestion de carrière de l'enseignant au Cameroun.

Question 4: en quoi votre choix pour la représentation de la hiérarchie dans les réunions de grandes instances est-il capital pour vous ?

Réponse : lorsque nous sommes choisis pour représenter la hiérarchie, nous apprenons d'abord et nous avons aussi des avantages liés aux réunions surtout que c'est aux grandes instances.

Question 5: en quoi votre participation aux formations organisées par la hiérarchie est – elle bénéfique pour vous ?

Réponse : la participation aux formations organisées par la hiérarchie est bénéfique pour nous seulement au niveau d'apprentissages de nouvelles connaissances. Mais ça ne nous apporte rien dans notre profil de carrière.

THÈME 4 : ACCOMPLISSEMENT DE SOI

Question 1 : en quoi la prise des initiatives personnelles est-elle primordiale pour aider les élèves en difficultés ?

Réponse : La prise des initiatives permet de mieux opérationnaliser le processus enseignement/apprentissage et de comprendre les élèves en difficultés. Elle permet de les aider à surmonter ces difficultés.

Question 2 : en quoi la Prise des initiatives personnelles est-elle primordiale pour aider les élèves qui n'ont pas de documents?

Réponse : Elle conduit à l'acquisition de meilleures compétences à fin d'améliorer la qualité des apprentissages pour la mise sur pied des nouvelles stratégies. Même si quelques fois il n'y a pas d'engouement pour le faire.

Question 3 : Comment participez-vous à rehausser l'image de votre structure via votre hiérarchie et vos collègues ?

Réponse : hummmm, tu ne peux pas rehausser une structure lorsque tu n'es pas impliqué dans l'organisation des activités qui y sont. Si un collègue m'interpelle pour l'aider je dois le faire. Mais au cas contraire, je ne voudrais pas m'attirer des ennuis pour rien.

THÈME 5 : ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Question 1 : comment se passe le travail en équipe dans votre structure ?

Réponse : le travail en équipe n'est pas trop d'actualité dans notre structure de l'éducation de base, car chacun semble être de son côté. Les enseignants manifestent le présentéisme passif. Tout ceci à cause du comportement de la hiérarchie qui semble tout faire seul.

Question 2: en quoi vos activités sont-elles déployées vers des actions durables ?

Réponse : les activités sont déployées vers des actions durables dans ma salle de classe, mais à l'école je ne pense pas. Car c'est de l'individualisme dans cette école. Les enseignants ne s'asseyent pas pour réfléchir.

PARTICIPANT 5

- *Âge : 38ans*
- *Sexe : Féminin*
- *Ancienneté professionnelle: 13 ans*
- *Ancienneté au poste : 5 ans*
- *Qualification : chargé de classe*
- *Date de l'entretien : novembre ; Durée : 43 minutes*

THÈME 1 : NATURE DU TRAVAIL ET INTÉRÊT

Question : Comment exploitez-vous votre expérience professionnelle vécue dans les nouvelles tâches professionnelles ?

Réponse : Humm, j'ai plus de 10 ans de service et je suis nanti d'une expérience avérée, surtout en informatique. Mais comme la hiérarchie ne veut pas nous impliquer dans les activités. Je préfère garder mes connaissances et si possible mettre certaines à la disposition de mes élèves.

Question : En quoi être –vous utiles dans l'élaboration du planning des activités de l'école ?

Réponse : Le planning des activités de l'école est élaboré par quelques membres désignés par le directeur. Pour moi la collaboration n'est pas toujours bonne, car c'est l'affaire de certaines personnes et surtout l'administration ne s'y intéresse pas le plus souvent

Question: comment se passe l'organisation des séminaires dans votre structure?

Réponse : il n'y a pas de séminaire organisé avec les enseignants de façon particulière. Mais plutôt certaines activités du conseil d'enseignement, car le plus souvent nous sommes butés aux problèmes financiers pour l'organisation des séminaires. Et la hiérarchie ne veut pas s'impliquer, car elle même déclare qu'elle n'a pas les moyens financiers.

THÈME 2 : RESPONSABILITÉ ASSUMÉE AU TRAVAIL

Question: comment intégrez-vous le respect des objectifs préalablement fixés à l'école dans votre vécu professionnel ?

Réponse : le respect des objectifs préalablement fixés dans mon vécu professionnel s'intègre comme tel. En effet, je fais ce que la hiérarchie me demande, car je suis respectueux de l'ordre hiérarchique. Ce qui peut m'aider mes élèves, je fais les efforts de mettre à leurs dispositions.

Question: en quoi votre participation aux tâches professionnelles est-elle régulière ?

Réponse : Ma participation aux tâches professionnelles est régulière selon le planning de ma salle de classe. Je suis disponible pour répondre à toutes leurs préoccupations, soucis et peurs ; Mais par rapport à l'école je ne maîtrise rien.

Question3 : quelle stratégie adoptez-vous pour la proposition des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation ?

Réponse : rien n'a adopté. Car la hiérarchie se comporte comme si elle n'a pas besoin de nos suggestions. Si nous proposons des activités dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation, ça sera une perte de temps pour nous. Car, elles ne seront pas prises en compte.

Question: Comment procédez-vous à l'autorégulation des tâches professionnelles dans le but de vous améliorer ?

Réponse : Dans le but de nous améliorer, nous ne faisons aucun effort, car nous sommes déjà beaucoup expérimentés. Et nous n'avons pas les moyens pour nous engager dans le paiement des frais de formations.

THÈME 3 : RECONNAISSANCE AU TRAVAIL

Question: comment se passe la distribution des primes de rendements aux enseignants ?

Réponse : Primes de rendement ? Difficile à dire. C'est une pilule amère. Parfois avec un peu de chance que l'on vous remarque, car les chefs d'établissements sont égoïstes et parfois s'occupent de leurs avantages et parfois ceux qui se tuent à la tâche tous les jours restent invisibles à leurs yeux

Question 2: comment se passe la promotion des enseignants à des postes de responsabilités en fonction du travail abattu ?

Réponse : la promotion des enseignants à des postes de responsabilités est difficile. Car les chefs ont tendance à faire évoluer leurs connaissances ou bien le meilleur qui leur donne des paquets. C'est malheureux pour notre système éducatif.

Question 3: en quoi la lettre de félicitations et d'encouragements reçue par la hiérarchie est-elle capitale dans le processus pédagogique ?

Réponse : la lettre de félicitations et d'encouragements ne se donnent pas régulièrement et même si cela est fait, ça ne m'apporte rien, car une scène de théâtre, les primes qui peuvent nous aider, on ne nous donne pas. Même nos avancements sont bloqués, ça ne vaut pas la peine à l'éducation.

Question 4: en quoi votre choix pour la représentation de la hiérarchie dans les réunions de grandes instances est-il capital pour vous ?

Réponse : la représentation de la hiérarchie dans la réunion de grandes instances pouvait nous être favorable si cela pouvait avoir un impact dans notre profil de carrière. Mais hélas !

Question 5: en quoi votre participation aux formations organisées par la hiérarchie est-elle bénéfique pour vous ?

Réponse : la participation aux formations organisées par la hiérarchie est bénéfique pour nous, car elle nous permet d'acquérir de nouvelles connaissances. Mais ces formations seraient plus importantes si elles étaient liées aux besoins ressentis par les acteurs de terrain.

THÈME 4 : ACCOMPLISSEMENT DE SOI

Question 1 : en quoi la Prise des initiatives personnelles est-elle primordiale pour aider les élèves en difficultés ?

Réponse : la Prise des initiatives personnelles est primordiale pour aider les élèves en difficultés, car elle permet d'aider l'élève à s'élever, à être autonome.

Question 2 : en quoi la Prise des initiatives personnelles est-elle primordiale pour aider les élèves qui n'ont pas de documents?

Réponse : Dévouement ! J'aime ce que je fais et je le fais en toute volonté. C'est ma passion d'être aux services de l'autre, mais en retour nous ne sommes pas motivés par la hiérarchie.

Question 3 : Comment participez-vous à rehausser l'image de votre structure via votre hiérarchie et vos collègues ?

Réponse : le rehaussement de l'image de la structure scolaire peut se vivre au niveau du travail effectué avec mes élèves. Mais la hiérarchie, si je suis sollicité j'interviens. Au cas contraire je n'ai rien à faire car la hiérarchie ne nous implique pas. Aussi, je peux aider ou donner de l'aide à mes collègues en cas de besoins.

THÈME 5 : ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Question 1 : comment se passe le travail en équipe dans votre structure ?

Réponse : le travail en équipe se fait sous la forme d'un rapport. Et nous sommes là juste pour émarger, rien n'est pris au sérieux et du coup certains collègues n'y participent ou encore chacun est sur son téléphone.

Question 2: en quoi vos activités sont-elles déployées vers des actions durables ?

Réponse : les activités ne sont pas déployées vers des actions durables car nous ne sommes pas impliqués dans le processus managérial. Et du coup moi, je fais ce que le chef me demande. Si rien n'est demandé, je ferme ma bouche et je m'occupe de ma class

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	1
0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME	7
0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	8
0.3.1. Question principale	8
0.3.2. Questions spécifiques.....	8
0.4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	9
0.4.1. Objectif général	9
0.4.2. Objectifs secondaires	9
0.5. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE	9
0.5.1 Originalité de l'étude	9
0.5.2 Pertinence de l'étude.....	12
0.6. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	14
0.6.1. Délimitation conceptuelle	14
0.6.1.1. L'inclusion scolaire.....	14
0.6.1.2. Le concept de Motivation.....	15
0.6.1.3. Motivation au travail.....	16
0.6.1.4. Engagement professionnel	17
0.6.1.5. Praticiens de classe	18
0.6.2. Délimitation empirique	22
0.6.2.1. Délimitation thématique.....	22
0.6.2.2. Délimitation spatiale	22

0.6.2.3. Délimitation temporelle.....	22
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	26
CHAPITRE 1 : ENGAGEMENT PROFESSIONNEL DES PRATICIENS DE CLASSE.....	27
1.1. COMPRÉHENSIONS DE L'ENGAGEMENT ET SES CONCEPTS CONNEXES...	27
1.1.1. Engagement comme un construit multidimensionnel	28
1.1.2. Gestion de ressources humaines comme vecteur de l'engagement professionnel des instituteurs.....	29
1.2. MODÈLES DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL	31
1.2.1. Perspective organisationnelle de l'engagement	31
1.2.2. Perspective managériale de l'engagement professionnel	34
1.3. L'INSTITUTEUR : UN PRATICIEN DE CLASSE.....	36
1.3.1 L'Instituteur : un acteur majeur de l'action éducative	36
1.3.1. L'effet enseignant.....	38
CHAPITRE 2 : MOTIVATION AU TRAVAIL COMME VECTEUR D'UNE BONNE GOUVERNANCE SCOLAIRE	40
2.1. LE CONCEPT DE GOUVERNANCE EN ÉDUCATION	40
2.1.1. GRH comme moteur du développement professionnel des instituteurs	42
2.1.2. Le leadership comme outil de négociation du sens au travail	43
2.2. THÉORIE DE LA MOTIVATION AU TRAVAIL.....	46
2.2.1. Le besoin de protection	47
2.2.2. Accomplissement à travers l'activité professionnelle ou réalisation de soi.	51
2.3. CONSTATS THÉORIQUES	53
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	55
3.1. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	55
3.2. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	56
3.2.1. Définition opératoire des variables de l'étude.....	56
3.2.1.1. Variable Indépendante (VI) : motivation au travail.....	56
3.2.2. Hypothèses de recherche.....	58
3.3. TYPE DE RECHERCHE.....	58
3.4. DESCRIPTION DU SITE DE L'ÉTUDE	59
3.5. POPULATION DE L'ÉTUDE ET CRITÈRE DE SÉLECTION DES PARTICIPANTS	60
3.5.1. Justification du choix de la population de l'étude.....	60
3.5.2. Critère de sélection des participants	61

3.6. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	61
3.6.1. Technique d'échantillonnage	61
3.6.2. Participants à l'étude.....	62
3.6.3. Profil des participants	63
3.7. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	63
3.7.1. Le guide d'entretien	64
3.7.2. Justification du choix de l'entretien.....	65
3.7.3. Présentation du guide d'entretien	66
3.7.4. Le cadre des entretiens	67
3.7.5. Déroulement des entretiens.	68
3.7.6. Critère de saturation	70
3.8. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES	70
3.8.1. Analyse de contenu thématique	71
3.8.2. Justification de la technique d'analyse.....	72
3.8.3. Présentation de la grille d'analyse de contenu thématique	72
3.9. DÉPOUILLEMENT ET CODIFICATION DES RÉSULTATS	74
3.9.1. Dépouillement	74
3.9.2. Codage des résultats.....	75
DEUXIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE	77
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	78
4.1. PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE	78
4.1.1. Philippe ou le Manager engagé	79
4.1.2. Henri ou le tiers-actant.....	80
4.1.3. Gisèle ou l'enseignante résignée	81
4.1.4. Solange ou la revendicatrice.....	83
4.1.5. Olive ou l'informaticienne	84
4.2. PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS	85
4.2.1. La nature du travail et intérêt	86
4.2.2. Responsabilité assumée au travail	90
4.2.3. Reconnaissance au travail	94
4.2.4. Accomplissement au travail	99
4.2.5. Engagement professionnel des enseignants au regard de leur motivation au travail ...	102
4.2.6. Synthèse des analyses thématiques.....	103

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE.....	105
5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES.....	105
5.1.1. Du point de vue des données théoriques.....	105
5.1.2. Du point de vue des données empiriques.....	106
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	107
5.2.1. De la nature du travail et intérêt à l'engagement professionnel des praticiens de classe de l'École Primaire Publique Pilote Inclusive d'Application G I A de Nkol-Ndongo.....	107
5.2.2. De la responsabilité assumée au travail à l'engagement professionnel des praticiens de classe de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo	111
5.2.3. De la reconnaissance au travail à l'engagement professionnel des praticiens de classe de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo.....	115
5.2.4. De l'accomplissement de soi à l'engagement professionnel des praticiens de classe de l'école primaire publique inclusive de Nkol-ndongo.....	119
5.3. PERSPECTIVES DE RECHERCHE	123
5.3.1. Perspectives théoriques.....	124
5.3.2. Perspectives managériales.....	126
CONCLUSION GÉNÉRALE	132
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	I
ANNEXES	X