

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION

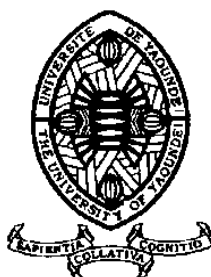
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION

DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERE EDUCATIVE

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET

EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE

SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

RESEARCH AND DOCTORAL

TRAINING UNIT FOR SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL

ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULA AND

EVALUATION

**GESTION DES COMPETENCES ET MOBILISATION DES
ENSEIGNANTS DES ECOLES PUBLIQUES ET PRIVEES
AU TRAVAIL : Cas de l'Arrondissement de Bafia**

Thèse soutenue le 04 Mars 2025 pour l'obtention du diplôme de Doctorat/PHD

Filière : Management de l'éducation

Spécialité : Administration des Etablissements scolaires

par :

Pierre BODONGONO

Master en Sciences de l'Education

98E016



Devant un jury composé de :

Président : **BIAKOLO KOMO Dominique**, Professeur,

Rapporteur : **Elisabeth TAMAJONG**, Maître de Conférences,

Membres : - **NDJEBAKAL SOUCK Emmanuel**, Maître de
Conférences,

- **MAHAMAT ALADJI**, Maître de Conférences,

- **BESSALA Aubin Kisito**, Maître de
Conférences,

Université de Yaoundé I

Université de Yaoundé I

Université de Yaoundé I

Université de Garoua

Université de Yaoundé I

Année académique : 2024/2025

SOMMAIRE

DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES ABREVIATIONS	vi
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES ANNEXES	xv
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	5
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE	6
CHAPITRE 2 :REVUE DE LITTERATURE ET THEORIES EXPLICATIVES	67
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	134
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	135
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS, ANALYSE DES DONNEES	168
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS	251
CONCLUSION GENERALE	271
BIBLIOGRAPHIE	276
ANNEXES	287
TABLE DES MATIERES	309

A
Ma chère épouse Blanche EGOUME EBOUEME et mes enfants

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pas pu voir le jour sans l'aide précieuse de certaines personnes que nous tenons actuellement à leur exprimer notre profonde gratitude pour leur soutien multiforme.

Nous pensons :

- Tout d'abord au Pr Elisabeth TAMAJONG, notre directeur de thèse qui a su nous guider et nous encourager tout au long de cette recherche. Sa disponibilité, ses conseils, ses relectures et corrections nous ont permis d'achever ce travail. Nous lui adressons un vibrant hommage.
- Ensuite au Dr Alain Vilard NDI ISOH pour l'intérêt qu'il porte à notre thèse suite à ses nombreuses relectures.
- De même à Monsieur Jean Baptiste NKOLO, Délégué Départementale de l'Education de Base du Mbam et Inoubou et à Monsieur Roger AMANG A SEYI, Inspecteur d'Arrondissement de l'Education de Base de Bafia, ainsi qu'à l'ensemble du personnel des écoles primaires publiques et privées de l'Arrondissement de Bafia ; ils nous ont ouvert leurs portes durant la collecte des données sur le terrain. Qu'ils trouvent ici notre parfaite reconnaissance.
- Puis à notre mère Thérèse AMAYEGA pour sa tendre et maternelle sollicitude.
- Aussi à nos frères et sœurs de famille, particulièrement la famille ABOYA ONANA Pierre, la famille EBOUEME BOYOMO, la famille GOUFAN Paul et la famille NGAMBI Ferdinand pour leur sympathie à notre endroit.
- A tous nos camarades et amis, qu'ils trouvent en ce moment nos sincères compliments.
- Enfin à tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail, spécialement Séraphine TIEMIGNI qui s'est occupée de la reprographie et Victor Stéphane MVODO pour ses conseils techniques, nous leur disons merci

RESUME

De tout temps, l'éducation a toujours été le rempart de toute société. Elle constitue de nos jours une réelle préoccupation du fait que malgré son importance indéniable, les problèmes ne cessent d'être soulevés à son sujet. C'est ainsi que des disfonctionnements et un manque de mobilisation sont observés auprès des enseignants des écoles primaires publiques et privées. Fait qui traduit un manque de conscience professionnelle. En fait, les préparations de la classe par les enseignants ne sont pas complètes ou alors sont insuffisantes. Elles varient entre 57 et 60 % dans les écoles publiques et 68 à 72 % dans celles dites privées. Ce qui nous fait déduire que 41,5 % en moyenne de préparations de la classe ne sont pas réalisées dans les écoles publiques contre 30 % dans les écoles privées. Par conséquent certaines compétences ne sont pas enseignées aux élèves ou d'emblée sont non acquises. Ce fait est plus ressenti dans le secteur public. A partir de ce constat, nous nous sommes posé la question suivante : La gestion des compétences a-t-elle un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des écoles primaires publiques et privées au travail ? Celle-ci a suscité une hypothèse générale (HG) dont la variable indépendante a été décomposée en six autres variables à savoir : La communication des compétences, la planification des compétences, la participation du directeur et des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences, l'évaluation des compétences, l'orientation des sanctions relatives aux compétences, l'implication des acteurs externes dans la gestion des compétences. Chacune d'elle a été mise en relation avec la variable dépendante à savoir la mobilisation des enseignants au travail. Avec un échantillon non probabiliste de 18 Directeurs, et un autre probabiliste de 112 Enseignants, par sélection de quota pour le premier et aléatoire de la technique d'échantillonnage en grappes pour le deuxième, et à partir de notre population accessible constituée de 49 Directeurs d'une part et 372 Enseignants d'autre part, nous avons pu vérifier que la gestion des compétences mobilise de manière significative les enseignants du public et du privé au travail. De plus l'analyse comparée des deux secteurs, au vu du coefficient de contingence a montré que les enseignants du secteur public se mobilisent plus que leurs homologues du privé, par conséquent sont plus efficaces. Ainsi, nous avons apporté les recommandations à l'endroit de l'enseignant, du gestionnaire et des acteurs extérieurs à l'école.

Mots clés : gestion, compétence, communication, planification, participation, évaluation, sanction, implication, mobilisation, enseignant, efficacité.

ABSTRACT

Education has always been the bulwark of any society. Today, it is a real concern ; despite its undeniable importance, problems related to it are constantly being raised. For example, teachers in both public and private elementary schools are often dysfunctional and lack motivation. This indicates inadequate professional awareness. In fact, class preparation by teachers is insufficient. They range from 57 % to 60 % in public schools and 68 % to 72 % in private schools. This leads us to deduce that an average of 41,5 % of class preparation is not carried out in public schools, compared to 30 % in private schools. As a result, certain skills are not taught to students or are not acquired from the onset. This situation is more acute in the public sector. Based on this observations, we've asked our selves the following. Does skills management have a significant effect on the engagement of public and private elementary school teachers at work ? This gave rise to a general hypothesis (GH) whose independent variable was broken down in to six other variables namely : communication of competencies, planning of competencies, involvement of the principal and teachers for the better understanding of competencies assessment of competencies, orientation of competency related sanctions, involvement of external players in competency management. Each of these was related to the dependent variable of teacher mobilization at work. The aforementioned hypotheses were tested using the chi-square model and contingency coefficient while, the qualitative data were analysed using content analysis approach. With a nonprobabilistic sample of 18 head teachers and a sample of 112 teachers, by random selection of quota and the cluster sampling technique and from our accessible population of 49 head teachers and 372 teachers, we were able to verify that skills management significantly mobilizes public and private teachers at work. What's more, a comparative analysis of the two sectors, based on the contingency coefficient, showed that public sector teachers are more mobilized than their private sector counterparts, and therefore more effective. Hense, we made the recommandations to the teacher, manager and external players.

Key words : competence, communication, planning, involvement, evaluation, sanction, mobilization, effectiveness.

LISTE DES ABREVIATIONS

APC :	Approche Par Compétences
APEE :	Association des Parents d'Elèves et Enseignants
BEPC :	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
CC :	Coefficient de Contingence
CE1 :	Cours Élémentaire première année
CE2 :	Cours Élémentaire deuxième année
CEP :	Certificat d'Etudes Primaires
CEPE :	Certificat d'Etudes Primaires et Élémentaires
CEPED :	Cellule Pédagogique
CM1 :	Cours Moyen première année
CM2 :	Cours Moyen deuxième année
CNPS	Caisse Nationale de Prévoyance Sociale
CONFEMEN :	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage
CP :	Cours Préparatoire
DDEB :	Délégation Départementale de l'Education de Base
DSCE :	Document de Stratégie pour la Croissance de l'Emploi
DSRP :	Document de Stratégie sur la Réduction de la Pauvreté
DSSE :	Document de la Stratégie du Secteur de l'Education
EPP :	Ecole Primaire Publique
EPPA :	Ecole Primaire Publique d'Application
EPPC :	Ecole Primaire Privée Confessionnelle
EPPCB :	Ecole Primaire Privée Confessionnelle Bilingue
EPPCF :	Ecole Primaire Privée Confessionnelle Francophone
EPPL :	Ecole Primaire Privée Laïque
EPPLB :	Ecole Primaire Privée Laïque Bilingue
EPPLF :	Ecole Primaire Privée Laïque Francophone
EPS :	Education Physique et Sportive
EPT :	Education Pour Tous
FCFA :	Franc de la Communauté Française d'Afrique

FMI :	Fond Monétaire International
FSLC :	First School Leaving Certificate
GC :	Gestion des Compétences
GE :	Gestion d'Etablissement
GPO :	Gestion Par Objectif
Ha :	Hypothèse Alternative
HG :	Hypothèse Générale
Ho :	Hypothèse Nulle
HR :	Hypothèse de Recherche
IAEB :	Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base
IC :	Instituteur Contractuel
IMOA-EPT :	Initiative de la Mise en Œuvre Accélérée de l'Education Pour Tous
JICA :	Agence Japonaise de Coopération Internationale
MINEDUB :	Ministère de l'Education de Base
MINEDUC :	Ministère de l'Education Nationale
MINEFOP :	Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
MINESEC :	Ministère des Enseignements Secondaires
MINESUP :	Ministère de l'Enseignement Supérieur
MINEPAT :	Ministère de l'Economie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire
ODD :	Objectifs de Développement Durable
ONG :	Organisme Non Gouvernemental
PASEC :	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PTF :	Partenaire Technique et Financier
Q :	Question
RESEC :	Rapport d'Etat du Système Education du Cameroun
SMIG :	Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti
SPSS :	« <i>Statistical Package for Social Sciences</i> »
SIL :	Section d'Initiation au Langage
TIC :	Technologie de l'Information et de la Communication
TS :	Taux de Sondage
UNAPED :	Unité d'Animation Pédagogique
UNESCO :	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

VD :	Variable Dépendante
VI :	Variable Indépendante
χ^2 :	Khi-carré ou Khi-deux
χ^2_{cal} :	Khi-carré calculé ou Khi-deux calculé
χ^2_{lu} :	Khi-carré lu ou Khi-deux lu
ZPD :	Zone Proximale de Développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Présentation synoptique des théories utilisées dans notre recherche	31
Tableau 2 : Compétences disciplinaires et transversales au niveau 2	108
Tableau 3 : Compétences disciplinaires en expression orale au niveau 2.....	109
Tableau 4 : Caractéristique d'un enseignant efficace.....	123
Tableau 5 : synthèse des théories de l'équité	128
Tableau 6 : Présentation synoptique des hypothèses, variables, indicateurs, modalités et items	143
Tableau 7 : Répartition de la population selon le type d'école	151
Tableau 8 : Distribution de l'échantillon d'étude.....	153
Tableau 9: Quotas des sujets qui ont pris part à l'entretien	154
Tableau 10: Quota des enquêtés qui ont répondu à notre questionnaire	162
Tableau 11: Présentation des répondants en fonction du genre	169
Tableau 12: Présentation des répondants en fonction de l'âge	169
Tableau 13: Présentation des répondants en fonction du diplôme académique.....	169
Tableau 14: Présentation des répondants en fonction de la qualification professionnelle.....	170
Tableau 15: Présentation des répondants en fonction du grade	170
Tableau 16: Tableau du test de khi-carré. Mobilisation des enseignants au travail * La communication des compétences vous amène à bien faire votre travail suivant le secteur d'enseignement.....	232
Tableau 17: Tableau du test de khi-carré Mobilisation des enseignants au travail* La planification des compétences vous amène à bien faire votre travail suivant le secteur d'enseignement.....	235
Tableau 18: Tableau du test de khi-carré Mobilisation des enseignants au travail * Votre participation pour un meilleur arrangement des compétences vous amène à bien 238	
Tableau 19: Tableau du test de khi-carré Mobilisation des enseignants au travail * L'évaluation des compétences vous amène à bien faire votre travail.....	241

Tableau 20: Tableau du test de khi-carré Mobilisation des enseignants au travail * L'orientation des sanctions relatives aux compétences vous amène à bien faire votre travail....	244
Tableau 21: Tableau du test de khi-carré Mobilisation des enseignants au travail * L'implication des acteurs extérieurs dans la gestion des compétences vous amène à bien faire votre travail	247
Tableau 22: Récapitulatif de vérification des hypothèses de recherche.....	249

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La spécification du besoin et la production en conformité aux spécifications.....	14
Figure 2: Environnement de l'entreprise selon le modèle Guillermic.....	41
Figure 3: Les facteurs internes et externes de gestion d'établissements et la mobilisation des enseignants au travail.....	43
Figure 4: Principes du taylorisme	68
Figure 5: Communication à sens unique entre deux éléments.....	102
Figure 6: Communication à double sens entre deux éléments.....	103
Figure 7: Communication à sens unique impliquant un émetteur et plusieurs récepteurs...	104
Figure 8: Communication à sens unique impliquant plusieurs émetteurs et un récepteur...	104
Figure 9: Communication à sens unique impliquant plusieurs émetteurs et plusieurs récepteurs	105
Figure 10a et 10b : communication concentrique où tout tourne autour du directeur et communication concentrique où directeur et enseignants occupent une position égale	106
Figure 11: Compétences cognitives et compétences sociales.....	137
Figure 12: Répartition des avis selon que le directeur met à la disposition des enseignants un cahier de roulement pour les informations quotidiennes	177
Figure 13: Répartition des avis selon que le directeur tient des assemblées générales du matin	178
Figure 14: Répartition des avis selon que le directeur tient des réunions de conseils des maîtres	179
Figure 15: Répartition des avis selon que le directeur utilise le téléphone pour communiquer certaines compétences aux enseignants	180
Figure 16: Répartition des avis selon que l'école possède un espace réservé pour affichages	181

Figure 17: Répartition des avis selon le mode prépondérant de communication entre enseignants et directeur.....	182
Figure 18: Répartition des avis selon que la communication des compétences amène les enseignants à bien faire leur travail.....	184
Figure 19: Répartition des avis selon que le directeur met à la disposition des enseignants les outils de planification (mise en place du personnel, emploi de temps, calendrier des rencontres pédagogiques, etc...) des compétences.....	185
Figure 20: Répartition des avis selon que la planification des unités d'apprentissage est effective à l'école.....	186
Figure 21: Répartition des avis selon que la planification (répartition des salles de classe) des infrastructures est objective à l'école.....	187
Figure 22: Répartition des avis selon que la discipline (tableau de service hebdomadaire) est planifiée à l'école.....	188
Figure 23: Répartition des avis selon que la santé (déparasitage, prise en charge des élèves malades etc...) est planifiée à l'école.....	189
Figure 24: Répartition des avis selon que la planification des compétences amène les enseignants à bien faire leur travail.....	190
Figure 25: Répartition des avis selon que la participation aux réunions entre Maître et Directeur est effective.....	191
Figure 26: Répartition des avis selon que la présence des enseignants aux assemblées générales du matin est effective.....	192
Figure 27: Répartition des avis selon que la participation des enseignants aux leçons modèles et/ou collectives est effective.....	193
Figure 28: Répartition des avis selon que la participation des enseignants aux journées pédagogiques est effective.....	194
Figure 29: Répartition des avis selon que les enseignants font des suggestions à la hiérarchie dans le sens de l'innovation des compétences.....	195
Figure 30: Répartition des avis selon que les enseignants contribuent effectivement au travail dans leur école.....	196
Figure 31: Répartition des avis selon que la participation des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences les amène à bien faire leur travail.....	198

Figure 32: Répartition des avis selon que le directeur visite les classes des enseignants....	199
Figure 33: Répartition des avis selon que le directeur vise régulièrement les cahiers de préparation des enseignants	200
Figure 34: Répartition des avis selon que les cahiers de conseils pédagogiques des enseignants sont régulièrement visés par votre directeur	201
Figure 35: Répartition des avis selon que le directeur organise des inspections-conseils...	202
Figure 36: Répartition des avis selon que le directeur organise des inspections systématiques	203
Figure 37: Répartition des avis selon que les projets réalisés par les élèves à la fin de chaque unité d'apprentissage sont satisfaisants.....	204
Figure 38: Répartition des avis selon que l'évaluation des compétences amène les enseignants à bien faire leur travail	205
Figure 39: Répartition des avis selon que les enseignants ont déjà reçu une sanction négative (demande d'explications, lettre de rappel à l'ordre, etc).....	206
Figure 40: Répartition des avis selon que les enseignants ont déjà reçu une sanction positive du genre (encouragement, félicitation...)	207
Figure 41: Répartition des avis selon que les enseignants reçoivent les primes en fonction de leurs compétences	209
Figure 42: Répartition des avis selon que le directeur applique une gestion par compétences.	210
Figure 43: Répartition des avis selon que l'orientation des sanctions relatives aux compétences amène les enseignants à bien faire leur travail.....	211
Figure 44: Répartition des avis selon que la hiérarchie met à la disposition de l'école un calendrier d'envoi des pièces périodiques.	212
Figure 45: Répartition des avis selon que les arrêtés, décisions et lettres circulaires de la haute autorité sont souvent communiquer aux enseignants.....	213
Figure 46: Répartition des avis selon que le Ministère ou la haute hiérarchie délivre les actes de carrière aux enseignants	214
Figure 47: Répartition des avis selon que la hiérarchie tient des réunions de coordination avec les directeurs d'école.....	215

Figure 48: Répartition des avis selon que les collectivités territoriales décentralisées, les associations locales ou les ONG s'engagent dans la réalisation de certains programmes du projet d'école.....	216
Figure 49: Répartition des avis selon que le conseil d'école tient ses réunions statutaires .	217
Figure 50: Répartition des avis selon que l'implication des compétences des acteurs extérieurs à l'école amène les enseignants à bien faire leur travail	218
Figure 51: Répartition des avis selon que les enseignants sont mobilisés au travail.....	219
Figure 52: Répartition des avis selon le genre	220
Figure 53: Répartition des avis selon la tranche d'âge	221
Figure 54: Répartition des avis selon le diplôme académique le plus élevé.....	222
Figure 55: Répartition des avis selon la qualification professionnelle	223
Figure 56: Répartition des avis selon le grade	224
Figure 57: Répartition des avis selon le secteur d'enseignement.....	225
Figure 58: Répartition des avis selon le sous-système d'enseignement	226
Figure 59: Répartition des avis selon la situation matrimoniale.....	226
Figure 60: Répartition des avis selon la classe tenue.....	227
Figure 61: Répartition des avis selon l'ancienneté dans l'enseignement	228
Figure 62: Répartition des avis selon l'ancienneté au poste actuel	228
Figure 63: Répartition des avis selon la distance qui sépare le domicile de l'enseignant et l'école.....	229

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'entretien de recherche adressé aux Directeurs des écoles primaires publiques et privées	288
Annexe 2 : Research interview guide for headteachers in public and private primary schools	291
Annexe 3 : questionnaire de recherche adressé aux enseignants des écoles primaires publiques et privées.....	294
Annexe 4 : Research questions paper adressed to the teachers of both public and private primary schools	298
Annexe 5 : Tableau n° 23 : Répartition de la population accessible.....	302
Annexe 6 : Organigramme du Ministère de l'Education de Base.....	303
Annexe 7 : Tableau n° 24 : Taille de l'échantillon requis (E) pour chaque population (P)..	304
Annexe 8 : Tableau 25 : Table de Khi carré	305
Annexe 9 : Autorisation de recherche du doyen de la Faculté des Sciences de l'Education	306
Annexe 10: Autorisation de recherche de l'Inspecteurs d'Arrondissement de l'Education de Base de Bafia	307
Annexe 11: Autorisation de recherche de Monsieur le Délégué Départemental de l'Education de Base du Mbam et Inoubou	308

INTRODUCTION GENERALE

Depuis des millénaires, jusqu'à nos jours, l'éducation a toujours été une priorité pour toutes les sociétés. Elle l'est ainsi au Cameroun durant les périodes précoloniale, coloniale et postcoloniale qui ont marqué son évolution. La loi n° 98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun confirme cette réalité lorsqu'elle stipule en son article 2 que l'éducation est une grande priorité nationale ; elle est assurée par l'Etat et des partenaires privés concourent à l'offre d'éducation. Du coup, nous comprenons que l'offre d'éducation n'incombe pas au secteur public seul ; elle est aussi l'œuvre des établissements privés d'enseignement (Tchankam, 2008).

La loi ci-dessus le précise bien encore en son article 24 qui souligne que les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation ; ils peuvent être libres ou sous contrat. Par ailleurs, elle établit en son article 7 que l'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique. C'est alors que le slogan « Education Pour Tous » trouve sa place. L'objectif 4 de l'ODD (Objectifs de Développement Durable) va plus loin que ce slogan ; il implique l'offre d'une éducation de qualité, inclusive et équitable pour tous, garantit l'accès à l'éducation de qualité et l'achèvement pour tous les enfants et les jeunes ; soit un minimum de 12 années d'enseignement primaire et secondaire inclusif, équitable, de qualité, gratuit et financé par l'Etat (MINEDUB, 2018).

Dans cette optique, il est question que le personnel chargé de garantir cette éducation inclusive, équitable et de qualité à tous les enfants et jeunes soit qualifié ou regorge suffisamment des compétences nécessaires pour la réalisation de cette tâche. Ainsi, pour répondre aux nouveaux critères de gestion, il importe de conserver une main d'œuvre compétente et expérimentée. L'étude de la satisfaction et de la mobilisation s'avère donc

nécessaire afin de rendre les organisations plus performantes, tout en donnant un service de haute qualité aux citoyens (Plamondon, 2009).

Malheureusement, ce qui nous étonne et nous scandalise est que, malgré les mesures prises par l'Etat pour offrir une éducation inclusive, équitable, de qualité, gratuite et obligatoire à tous les enfants de l'enseignement primaire (articles 7 et 8 de la loi ci-dessus), il existe des différences de fonctionnement entre les établissements publics et privés ; au point où certaines familles préfèrent inscrire leurs enfants dans les structures privées qui semble offrir une éducation de qualité. Les enseignants du secteur privé offrent une meilleure éducation aux enfants alors qu'ils sont moins qualifiés que ceux du secteur public (Tchankam, op. cit ; Ngonga, 2010).

En fait, la pratique de l'activité professionnelle pourrait être à l'origine des différences entre les deux secteurs d'enseignement car, certains enseignants que ce soient des structures publiques que privées ne préparent pas régulièrement ou préparent mal leurs leçons ; d'autres sont absents de leur poste de travail sans être inquiétés. Toute chose qui cause du tort à l'apprenant dans l'acquisition des compétences. Il s'agit d'une mobilisation peu effective du corps enseignant pourtant garant de l'éducation.

De nombreux écrits ont observé des faits semblables. Le Rapport d'Etat du Système Educatif Cameroun (RESEC, 2006) révèle une désaffection que connaît la profession d'enseignant ; le Ministère de l'Education de Base estime que la conscience professionnelle des enseignants surtout des IC s'est émoussée de l'enseignement (MINEDUB, 2012). La Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage qui note une mobilisation de ressources parfois peu efficace, une forte centralisation de pouvoir de décision, l'insuffisance ou l'absence de prise d'initiatives par les directeurs d'école en raison de l'absence de leur autonomie dans la gestion de l'établissement, une faible implication des acteurs de terrain à l'analyse des besoins et aux prises de décisions (Confemen, 2006). Et même la lettre n°B2120/SG/PR du 9 Mars 2021 du Ministre d'Etat, Secrétaire Général à la Présidence de la République du Cameroun, ayant à son objet « *absentéisme chronique des fonctionnaires et agents de l'Etat de leurs postes de travail* ». L'absentéisme augmente la masse salariale quand il est difficile de remplacer la personne absente et que cela entraîne une désorganisation. Le cas le plus problématique de l'absentéisme est l'arrêt maladie, les autres causes d'absence n'étant pas vouées à discussion (congés maternité, formation ...). Il est parfois impossible de faire la

part des choses et différencier les personnes réellement malades des fraudeurs (Guillermic, 2015 : 115-116).

Face à la conscience émoussée des enseignants qui explique le fait que ceux-ci soient peu mobilisés à leur travail, et compte tenu de l'absence de prise d'initiatives des chefs d'établissements qui relève d'une mauvaise gestion, nous avons formulé notre sujet de recherche de la manière suivante : « *Gestion des compétences et mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail* ».

Mais la gestion d'établissement est un vaste domaine qui peut être démembré en plusieurs facteurs à savoir : gestion centralisée/décentralisée (Laderrière, 2006 ; Nongni, 2011 ; Siakeu, 2006 ; Galizia, 2001), gestion administrative (Fonkeng Epah et Tamajong, 2012), gestion des relations humaines, gestion du matériel, gestion financière, gestion pédagogique, gestion prévisionnelle, gestion par objectifs, et enfin gestion des compétences (Bahiraei et al, 2012 ; Parlier, 2005 ; Zarifian, 2000 ; Belinga bessala, 2010 ; Mahamat, 2011, Minedub, 2018).

Nous avons estimé que c'est ce dernier facteur qui est le plus significatif car les compétences font partie de la principale ressource (ressource humaine) sans laquelle les autres ressources sont incapables de se mouvoir. Aussi, peu d'écrits à notre connaissance ont mis en relation la gestion des compétences et la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. Nous nous sommes alors posés la question suivante : La gestion des compétences a-t-elle un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail ?

En outre, le secteur privé au Cameroun détient les salaires les plus bas mais donne des meilleurs résultats aux examens officiels par rapport au secteur public où les enseignants sont mieux payés et jouissent d'une sécurité sociale (Ngonga, 2010). Est-ce à dire que la théorie de Mayo (1946) trouve son droit de cité ? Celle-ci stipule que, l'environnement apporte des changements dans le contenu du travail. Ou que selon Bandura (1997/2007), les systèmes sociaux qui entretiennent les compétences de gens, leur fournissent des ressources utiles, et laissent beaucoup de place à leur auto-direction, leur donnent plus de chances pour qu'ils concrétisent ce qu'ils veulent eux-mêmes devenir.

Ainsi, nous avons formulé notre hypothèse générale de la manière suivante : La gestion des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. Celle-ci a éclaté en six hypothèses de recherche formulées comme suite :

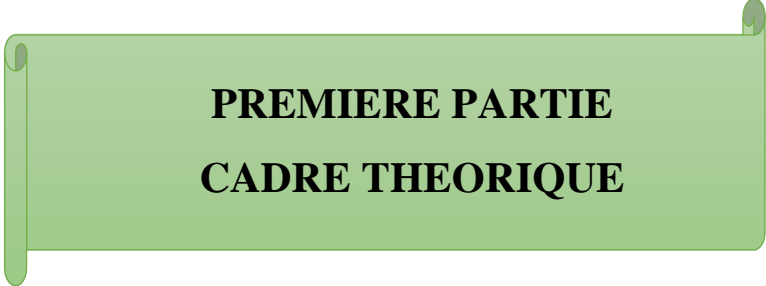
- La communication des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail ;
- La planification des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail ;
- La participation pour un meilleur arrangement des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail ;
- L'évaluation des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail ;
- L'orientation des sanctions relatives aux compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail ;
- L'implication des acteurs externes à la gestion des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.

Cette recherche qui a pour cadre géographique l'Arrondissement de Bafia, plus précisément les Ecoles primaires publiques d'une part et les Ecoles primaires privées d'autre part de la même localité, comprend deux parties dont la première est consacrée au cadre théorique et la deuxième est réservée au cadre opératoire. La première partie contient à cet effet deux chapitres à savoir :

- Le premier chapitre se référant à la problématique ;
- Le second à la revue de la littérature et aux théories explicatives.

La deuxième partie comporte trois chapitres se présentant de la manière suivante :

- Le troisième chapitre nommé méthodologie ;
- Le quatrième appelé présentation et analyse des résultats ;
- Et enfin le cinquième chapitre dit interprétation, discussion des résultats et recommandations.



PREMIERE PARTIE CADRE THEORIQUE

Cette partie de notre travail est consacrée à la formalisation des principales articulations relatives à la lisibilité du phénomène étudié : le lien entre la gestion des compétences et la mobilisation des enseignants au travail. Elle est structurée en deux chapitres : le premier chapitre s'intéresse à la problématique de l'étude et le deuxième aborde la revue de littérature et les théories explicatives de notre étude.

CHAPITRE 1 :

PROBLEMATIQUE

La problématique est l'approche ou la perspective théorique que l'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ. Elle est une manière d'interroger les phénomènes étudiés (Quivy et Capendhoudt, 1995 : 85, in Bikanda, 2010 : 6). Ce premier chapitre s'efforcera à cet effet de présenter d'abord le contexte, puis la formulation et la justification du problème ; il précisera aussi, l'objectif de l'étude, son intérêt et sa pertinence ; ensuite, il posera la question principale en énonçant les différentes hypothèses ; enfin, délimitera l'étude tout en définissant les concepts fondamentaux.

1.1-CONTEXTE DE L'ETUDE

Par ses effectifs, les investissements qu'il met en jeu et son extension géographique, le secteur scolaire est le secteur le plus développé du pays. Le Ministre de l'Education se trouve ainsi à la tête du poste budgétaire le plus important de l'Etat devant les Forces Armées. Il est aussi le plus gros employeurs (Atangana-Mebari, 1984 : 27). Ces propos confirment le fait que l'éducation des jeunes a toujours été une préoccupation de toutes les sociétés du monde, de toutes les organisations Etatiques. Cela n'échappe pas à l'Etat du Cameroun qui a mis en place un ensemble de dispositifs à savoir : la reconnaissance de l'éducation par la Constitution Nationale comme une mission fondamentale de l'Etat (Constitution du 18 Janvier 1996) et la reconnaissance de l'éducation comme une priorité de l'Etat (Loi n°98/004). Il devient impérieux de mener une réflexion à propos de l'éducation afin d'y fonder des bases solides.

Surtout que les pays développés ont une avancé vertigineuse dans le domaine alors que les pays en voie de développement tardent à décoller. Il existe un grand fossé entre ces deux entités. Péano (2014 : 2), estime qu'avec 6 % de la richesse nationale produite consacrée à l'éducation, les pays développés peuvent offrir en moyenne aux populations jeunes un peu plus de 16 années de scolarisation dans de bonnes conditions alors que c'est tout le contraire pour les pays en voie de développement. Les trois grandes régions du monde avec la démographie la plus dynamique (Afrique sub-saharienne, Asie du Sud, Etat arabes) sont aussi celles où les nombres moyens d'années de scolarisation sont les plus faibles. L'espérance de vie scolaire en

Afrique subsaharienne n'est que de 10 ans en moyenne. Beaucoup d'Etats ne sont pas en mesure de mobiliser une base fiscale suffisante pour financer les services éducatifs affirme le même auteur (Péano, op. cit).

Pendant les 40 dernières années, les pays développés comme les pays en développement ont fait des efforts considérables pour investir dans l'éducation et augmenter le niveau de scolarisation des individus. Dans les pays développés, le taux d'accès à l'école primaire atteint 100 % alors que l'éducation pour tous (EPT), prévoyait atteindre cet objectif en 2015 dans les pays en développement (Ngonga, op. cit : 109).

Par ailleurs, le forum mondial de l'éducation tenu à Dakar en 2000 a défini six objectifs pour l'EPT qui sont des objectifs à très long terme alors que le besoin est pressant et les Etat ne disposent pas tous les mêmes moyens. Ces objectifs sont les suivants : développer l'éducation et la protection de la petite enfance ; généraliser l'enseignement primaire ; promouvoir l'apprentissage et les compétences nécessaires à la vie courante ; réduire de moitié l'analphabétisme des adultes ; réaliser la parité et l'égalité entre les sexes ; améliorer la qualité.

Dans les pays en voie de développement, les dépenses d'éducation sont inégalement réparties à l'intérieur des pays, reflétant ainsi les particularités de chaque système éducatif (Ngonga, op. cit : 109). Aujourd'hui encore le taux d'accès à l'école primaire est loin d'atteindre les 100 % dans les pays en développement alors que nous avons largement dépassé 2015, année butoir estimée (JICA, 2012). L'objectif de l'EPT doit se redéfinir.

Ainsi, les pays africains Sub-Sahariens s'engagent dans le cadre d'action 2015-2030, à aller « *vers une éducation équitable, de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous* ». D'ailleurs, l'objectif 4 des 17 Objectifs de Développement Durable (ODD) stipule la volonté de « *transformer notre monde par un programme de développement durable à l'horizon 2030* ». L'ODD4 implique l'offre d'une éducation de qualité, inclusive et équitable pour tous, garantit l'accès à l'éducation de qualité et l'achèvement pour tous les enfants et les jeunes ; soit un minimum de 12 années d'enseignement primaire et secondaire inclusif, équitable, de qualité, gratuit et financé par l'Etat, dont au moins neuf (09) années obligatoires (cycle fondamental SIL-4^{ème}). Il garantit aussi l'accès des enfants non scolarisés à une éducation de qualité par l'alphabétisation et l'éducation de base non formelle (MINEDUB, 2018).

Mais comment atteindre ces objectifs alors que le monde actuel est marqué par de forts changements politiques, sociaux et économiques qui viennent bouleverser l'ordre établi et imposer de nouvelles capacités d'adaptation aux individus. La concurrence des économies imposée par la mondialisation fait en sorte que l'individu qui n'est pas qualifié professionnellement risque de vivre dans la pauvreté. L'évolution accélérée de la science et de la technologie exige une grande capacité d'adaptation et de développement des compétences pour être en adéquation avec les nouvelles réalités (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation de Loisir et du Sport, 2008).

Lorsque l'activité de votre entreprise se situe dans un secteur concurrentiel, vous êtes soumis aux aléas de la conjoncture économique et avez tout intérêt à fidéliser votre clientèle. Vous travaillez dans un milieu exigeant ou il vous faut mériter votre clientèle grâce à vos efforts et à votre détermination (Guillermic, 2015 : 12). De plus la rencontre de culture due aux mouvements migratoires impose la gestion de la diversité des peuples en mettant en valeur la richesse des diversités tout en ne négligeant pas les tensions qui leur sont liées (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation de Loisir et du Sport, op. cit).

Au Cameroun, le Document Stratégique sur la Réduction de la Pauvreté (DSRP) a formulé en 2003 le cadre de développement de l'objectif cible 2015 dans lequel le secteur de l'éducation est inclus parmi les priorités pour réduire la pauvreté. En 2009, le DSRP est remplacé par le Document de Stratégie pour la Croissance de l'Emploi DSCE (2010-2020) dont l'objectif est de propulser la hausse du recrutement, d'augmenter les investissements dans le secteur de l'industrie et de la technologie d'informations, de développer l'agriculture et préparer l'infrastructure. L'enseignement primaire a été intégré dans la stratégie DSCE comme priorité de l'éducation et l'année fixée à l'origine à 2015 est modifiée pour 2020. Le fond catalytique (FC) de l'IMOA-EPT (l'Initiative de la Mise en Œuvre Accélérée de l'Éducation Pour Tous) a pris fin en 2011. Ce fait a été un handicap pour poursuivre l'objectif 2015 (JICA, 2009 ; DSCE, 2009 ; in JICA, 2012).

Aussi, dans le Document de la Stratégie du Secteur de l'Éducation (DSSE 2006), les objectifs dans le domaine de l'éducation primaire ont été définis pour 2015 comme suit : 1) correction de la disparité et atteinte 100 % de taux de scolarité et d'achèvement ; 2) amélioration de la qualité et du rendement des services éducatifs ; 3) mise en place d'un partenariat efficace avec les acteurs de l'éducation ; 4) amélioration de l'administration de l'éducation et de la

gouvernance. Et le plan d'action de la stratégie sectorielle de l'éducation 2007 – 2009 détaillant le DSSE 2006, ainsi que la planification des dépenses à moyen terme 2009 – 2013 ont traduit concrètement ces buts de la manière suivante : renforcer les infrastructures des établissements et l'hygiène à l'école, le recrutement d'enseignants, la réalisation de programme pour les directeurs d'école, la réforme des manuels d'instruction et matériels didactiques ainsi que leur diffusion (JICA, 2012 : 11).

Ainsi, au Cameroun, le taux brut de scolarisation en enseignement primaire a dépassé la barre des 100 % en 2001 (ISU, 2012). Cela coïncide avec la gratuité de l'enseignement primaire (UNESCO, 2010). Le taux de scolarisation net est élevé en 2008 avec 90,8 % pour atteindre un niveau de 92,4 % en 2010 (ISU, 2012) et le pays se dirige sûrement vers une scolarisation totale (JICA, 2012)

Quatre ministères sont chargés de l'éducation : le Ministère de l'Education de Base (MINEDUB) qui s'occupe de l'enseignement primaire et maternel ; le Ministère des Enseignements secondaires (MINESEC) qui est chargé des enseignements secondaire général et technique et de l'enseignement normal ; le Ministère de l'Emploi et de la formation Professionnelle (MINEFOP) qui s'intéresse de l'enseignement post-primaire et de la formation professionnelle ; et le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) qui est chargé de l'enseignement supérieur et post-secondaire (JICA, 2009 : 9). Le MINEDUB nous intéresse dans notre étude parce qu'il constitue la fondation sans laquelle l'édifice risque de s'écrouler.

Ainsi, la loi d'orientation de l'éducation exige que l'école primaire forme des futurs citoyens enracinés dans leur culture mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien-être commun. Elle doit former aux grandes valeurs d'éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline. Elle doit également cultiver l'amour de l'effort et du travail bien fait. Elle situe l'école entre deux sous systèmes éducatifs qui coexistent : le sous-système francophone et le sous-système anglophone. Les types d'enseignement sont publics et privé (Loi n°98/004). Cela suppose que l'enseignant qui doit guider ces enfants qu'il soit du sous-système francophone ou anglophone, du secteur public ou privé, doit regorger plusieurs ressources pour mener à bien les objectifs attendus.

Du coup la même loi précise en son article 39 que l'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale. Il est en outre, soumis au respect des textes en vigueur,

notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant. Ces obligations sont rappelées quelques années plus tard par le décret n° 2000/359 du 5 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale, notamment en son article 64 alinéa 1 qui souligne l'obligation de soumission des corps de l'enseignement à :

- La présence à l'Ecole à l'effet de dispenser les enseignements ;
- La participation à la rénovation pédagogique ;
- La préparation des cours et leur adaptation à l'évolution des connaissances ;
- Le contrôle permanent des connaissances des élèves.

L'étude diagnostique de la gestion des compétences dans les Etablissements scolaires révèle qu'il se pose un problème de mobilisation des enseignants qui se traduit par une faible participation dans l'accomplissement de la tâche. Les enseignants et surtout les enseignants pris en charge par la fonction publique ne font plus normalement leur travail. Il existe une désaffection pour la profession d'enseignant (RESEC, 2006) ; la conscience professionnelle des enseignants surtout des IC s'est considérablement émoussée de l'enseignement (MINEDUB, 2012) ; l'on note une mobilisation des ressources parfois peu efficace, une forte centralisation de pouvoir de décision, l'insuffisance ou l'absence de prise d'initiatives par les Directeurs d'Ecole en raison de l'absence de leur autonomie dans la gestion de l'établissement, une faible implication des acteurs du terrain à l'analyse des besoins et aux prises de décisions (CONFEMEN, 2006).

Pour le déplorer, certains enseignants du secteur public enseignent sans préparations des leçons ; ce qui entrainerait une navigation à vue et des pertes de temps inutiles, des déviations des objectifs définis au départ par l'homme politique ; cette pratique par conséquent faucherait le rendement des élèves (Zoua Ondoua, 1988).

De fait, les enseignants du secteur public n'arrivent pas à assumer ou alors font semblant d'assumer leurs devoirs dans les Etablissements où ils sont affectés, bafouant ainsi les prescriptions des articles 35,36 et 39 du statut de la fonction publique ci-dessus mentionné et de l'article 39 de la loi sus-évoquée et même de l'article 64 de leur statut particulier. En d'autres termes, certains enseignants ont opté pour un refus larvé du travail. Il s'agit en fait d'une démobilisation au sein du corps enseignant, perdant ainsi beaucoup d'énergies pour des activités individuelles que celles collectives pour lesquelles ils ont été affectés.

Dans le même contexte, nous pouvons affirmer qu'une portion d'enseignants aurait perdu les valeurs de modèle et de vocation d'un métier noble que Macaire (1993) a qualifié en titre de son ouvrage « *Notre beau métier* ». Autrement dit, l'enseignant cesse de plus en plus d'être un bon éducateur. Il s'écarte davantage de la logique de Macaire (op. cit : 45) qui pense que : « *Eduquer les enfants, former leur caractère, éveiller leur intelligence, les instruire, exige des qualités professionnelles de premier ordre. Le métier d'éducateur est une véritable vocation, c'est-à-dire un appel pour une tâche bien déterminée. Sa tâche ne saurait se réduire à une simple technique, certes indispensable, mais elle est une œuvre de choix qui requiert un rare dévouement animé par un grand amour* ».

Cet auteur conseille à ceux qui désormais feront carrière dans le métier d'enseignants, de choisir ce métier par amour de l'enfant et des études, et non pour l'amour de l'argent. L'enseignant doit d'abord servir sans toujours s'attendre à une quelconque récompense. Le salaire n'est donc pas le facteur le plus important dans la motivation, l'engagement et même la mobilisation au travail. D'ailleurs Macaire (op. cit : 46) renchérit en disant que : « *Le salaire que reçoit le maître est légitime et nécessaire pour lui permettre de vivre dignement, de tenir son rang dans la société, mais jamais l'amour de l'argent ne doit passer en premier lieu* ».

Pourtant de nos jours, l'on pense dans le secteur de l'éducation qu'il n'y a pas de service gratuit. Toute activité éducative devrait être motivée par une récompense. Sur ce point de vue, le phénomène de répétition par exemple s'est développé depuis les années 1990 et ceux qui les sollicitent, payent d'énormes sommes (Bikanda, 2010).

Dans la même lancée, certains enseignants seraient entrés dans ce métier non par vocation mais plutôt parce qu'ils n'avaient pas de choix ; ils cherchaient juste un matricule de la fonction publique qui les couvrirait de la sécurité sociale. D'où le fait qu'après l'obtention de cette sécurité, ils se comportent comme ils veulent et comme bon leur semble, abandonnant les activités d'intérêts communs, pour celles d'intérêts individuels, sans qu'une sanction adéquate leur soit infligée. Autrement dit, l'Etat apparaît comme le souligne Tchankam (2008 : 69-78), synonyme de perturbations génératrices de déséquilibres et d'effets pervers. L'efficacité des entreprises publiques est remise en question. Leur dynamisation est impérative. L'on dénonce le gaspillage fait dans ce secteur. Faut-il pour la gestion des écoles publiques, recourir aux méthodes analogues à celles des entreprises du secteur privé ? Ou privatiser les

écoles publiques comme ce fut le cas dans les plans de stabilisation appliqués par le FMI pour certaines entreprises publiques de l'Etat (Tchankam, op. cit).

Contrairement aux enseignants du secteur public, ceux du privé semble mieux accomplir leur tâche car l'on note une rigueur dans la ponctualité et l'assiduité ; mais aussi dans la préparation des leçons, l'encadrement des élèves et leur manière de tenir leurs classes. Cette abnégation semble se confirmer car, les écoles privées offrent à leurs élèves de meilleurs résultats au CEP (56 % contre 44 % aux écoles publiques) et au concours d'entrée au collège (68 % contre 32 % aux écoles publiques) (Ngonga, 2010 : 84). A partir de ces résultats, cet auteur conclut précocement que : « *Il semble donc que les élèves de l'enseignement privé sont les plus nombreux à obtenir l'examen national* ». Bref, c'est un contexte de concurrence dominée par les établissements privés. Les enseignants du privé sont plutôt mal payés et travaillent pourtant dans un système plus efficace, plus motivé, sans le « *laisser-aller* » souvent reproché à l'enseignement public (Djamé, Esquieu, Onana & Mvogo, 2000).

Au demeurant, les élèves qui fréquentent les écoles privées présentent de bien meilleurs résultats que leurs camarades scolarisés dans les écoles publiques au niveau national. La meilleure performance des écoles privée s'explique en partie par le fait qu'elles accueillent les élèves des milieux favorisés (PASEC, 2015). De plus, le caractère payant des écoles privées, ayant pour contrepartie l'augmentation des attentes en termes de réussite scolaire, conduit très probablement à investir plus de moyens et de ressources pour attirer davantage d'élèves (PASEC (2016), PASEC, 2014 : 79).

Aussi au cours des dernières années, les Etablissements privés se multiplient au Cameroun. Leur offre en éducation est très diversifiée et se compose de deux grands types. D'un côté il y a les Ecoles Privées confessionnelles organisées par les communautés catholiques, protestantes et musulmanes ; de l'autre les Ecoles Privées non confessionnelles regroupant les Ecoles laïques fondées par des individus, les Ecoles communautaires créées par les communes et les Ecoles de parents créés dans les zones enclavées. Nous nous accordons alors avec Guillermic (op. cit : 11) qui souligne que : « *La polyvalence et la diversification peuvent être la solution pour les sociétés connaissant des difficultés à atteindre le seuil de rentabilité avec leur activité principale* ». Et l'activité principale de l'Etat Camerounais est l'éducation pour tous.

Par contre, nous pouvons penser que la loi n°87/023 du 17 Novembre 1987 fixant les règles relatives aux activités des établissements scolaires ou de formation privés au Cameroun et notamment, le Décret N°90/11/90 fixant les modalités de création, d'ouverture, de fonctionnement et de financement des établissements scolaires et de formation privés demeurent d'actualité étant donné que la loi N°2004/022 du 22 Juillet 2004 fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun manque des textes d'application. Ce manque de textes d'application est un frein dans l'organisation et le fonctionnement des établissements privés au Cameroun.

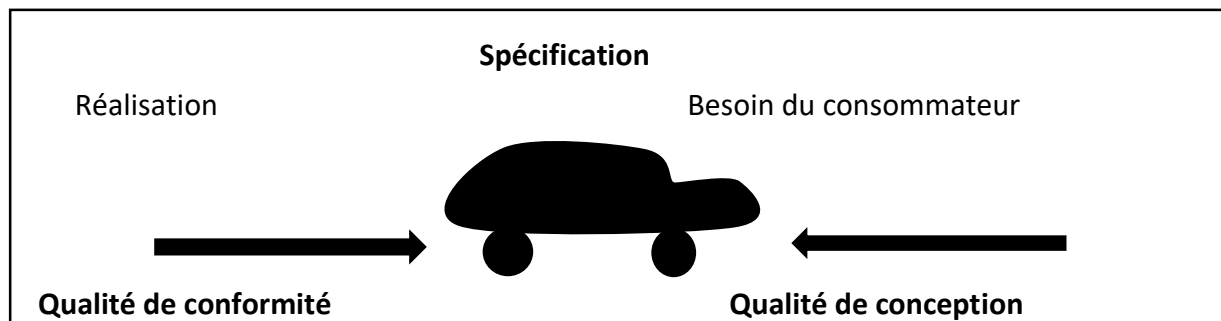
Ainsi, conformément aux dispositions actuelles, l'enseignement privé au Cameroun est structuré en quatre grands ordres qui sont : l'organisation de l'enseignement privé catholique, l'organisation de l'enseignement privé protestant, l'organisation de l'enseignement privé islamique et l'organisation de l'enseignement privé laïc. Ces structures sont dirigées par le SENAT (Secrétaire National à l'Enseignement Privé) et le SENAAT (Secrétaire National Adjoint à l'Enseignement Privé) au niveau national, et le SEDUC (Secrétaire à l'Education) au niveau régional (loi n°87/023).

Dans les pays en développement, les effectifs des élèves scolarisés dans les écoles privées ont progressé de 11 à 13 % en dix ans au niveau primaire (Péano, op. cit : 4). En Afrique subsaharienne, 60 % des élèves du préscolaire, 15 % du cycle primaire et 21 % du cycle secondaire sont scolarisés dans le privé (D'Aiglepierre, 2014 : 18). En fait l'on remarque de nos jours que les parents préfèrent inscrire leurs enfants dans les écoles qui font de bons résultats. On note un flux d'élèves qui vont des écoles publiques vers les écoles privées où ceux-ci payent d'énormes sommes sans pouvoir se gêner. Et les résultats aux examens officiels montrent que les écoles privées sont en tête du classement. C'est une preuve que les élèves et les parents recherchent l'éducation de qualité quel que soit le prix à payer. Le secteur privé promeut l'amélioration de la qualité d'éducation qui est l'un des objectifs de l'EPT (Ngonga, op. cit : 84).

Du coup, l'importance de la qualité dans la réussite de n'importe quelle entreprise devient un facteur peu contesté. A la question qu'est-ce que la qualité ? Nous devons reconnaître que le concept de qualité n'est pas lié à la valeur intrinsèque du produit, mais à l'attente du client et à la perception du produit (ou de la prestation). C'est la satisfaction du client qui fait la qualité du produit, non les efforts réalisés pour le fabriquer. A cette définition interactive doit

se substituer dans le cas d'un processus complexe une définition fondée sur un mécanisme en deux temps : la spécification du besoin et la production en conformité aux spécifications (figure 1) (Baglin, Bruel, Garreau, Greif, Kerbache, Delft, 2005 : 570-571).

Figure 1 : La spécification du besoin et la production en conformité aux spécifications



Source : Baglin, Bruel, Garreau, Greif, Kerbache, Delft, (2005 : 571)

Autrement dit, les écarts de réputation et des performances des Etablissements dépendraient des vertus et des mérites des enseignants qui y travaillent, de l'organisation de ce travail et du climat qui y règne (Dubet, Cousin, Guillemet, 1989). La réussite dépend du savoir-faire des travailleurs, de la réputation de l'entreprise et de l'implication personnelle et celle des tiers (Guillermic, 2015).

Ainsi, Ngonga (2010 : 260) observe que les Maîtres de l'enseignement privé sont beaucoup plus présents en classe que leurs homologues de l'enseignement public. Et ce phénomène pourrait expliquer les faibles scores d'élèves scolarisés dans les institutions publiques par rapport à celles privées.

Aussi, dans la différence des résultats des élèves du privé et leurs homologues du public, des données empiriques ont poussé Ngonga (op.cit : 84) à conclure précocement qu'il semble donc que les élèves de l'enseignement privé sont plus nombreux à obtenir l'examen national. Ceci est un paradoxe lors qu'on sait que la plupart d'enseignants du secteur public ont reçu une formation initiale et qu'ils sont nettement mieux payés contrairement à ceux du privé. « *Est-ce à dire que là où il y a l'Etat il n'y a pas de réussite ?* » s'interrogeait alors Tchankam (op cit : 69) lorsqu'il se penchait sur une analyse comparée des systèmes de gestion dans les entreprises publiques et privées au Cameroun.

Par ailleurs, le manque de qualification et un faible salaire dans le secteur privé sont confirmés par Ngonga (op. cit : 81-84) qui souligne que les Ecoles Primaires Privées camerounaises souffrent d'une insuffisance chronique d'enseignants qualifiés, due au niveau de rémunération assez bas pratiqué. Ces bas salaires n'attirent pas les enseignants suffisamment qualifiés. Les écoles se contentent d'utiliser les maîtres titulaires du CEPE ou du BEPC. En comparant les deux secteurs, il estime que l'enseignement public compte un grand nombre d'enseignants qualifiés 97 % contre 3 % dans le privé. Il dispose aussi d'un nombre important des maîtres âgés plus expérimentés. Il détient encore un pourcentage élevé des maîtres qui perçoivent un salaire au-dessus de 50 000 FCFA soit 99,6 % contre 0,4 % au privé (Ngonga, op cit).

En fait l'on note des écarts observés entre les enseignants d'une part et d'autres parts entre les écoles ; elles ne se valent pas (Laderrière, 2006 ; Siakeu ,2000 ; Galilzia, 2001 ; Dubet, Cousin, Guillemet, 1989 ; Ngonga, 2010). Des écarts observés entre les textes officiels et les réalités du terrain (Nongni, 2011). Des styles de gestion trop ouvert qui s'opposent aux styles de gestion trop directifs (Wils et Labelle, 2004). La décentralisation des compétences qui s'oppose à la centralisation (Peano, 1999. Henaff, 2002 ; Henaff, 2003 : pp 169-170). Nous pensons qu'il existe aujourd'hui, un véritable malaise sur la mobilisation des enseignants au travail. Que l'enseignant a tendance à abandonner sa responsabilité à savoir l'éducateur par excellence de l'enfant. Il se dérobe de ses obligations professionnelles précisées par l'article 39 de la loi n° 98/004 du 14 Avril 1998, d'orientation de l'éducation au Cameroun ci-dessus cité.

Les plaintes sont diverses et variées au sujet de la mobilisation des enseignants. Mais l'Etat du Cameroun quant à lui fait beaucoup d'efforts pour la réalisation de certains objectifs de l'éducation par la mise sur pied des textes (la loi N° 0098/004 du 14 Avril 1998, de l'Orientation de l'Education au Cameroun, Décret N° 34/199 du 07 Octobre 1994 portant statut général de la fonction publique au Cameroun, Décret N° 2000/287 du 12 Octobre 2000 modifiant et complétant le statut général de la fonction publique au Cameroun, Décret N° 2000/359 du 5 Décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education, Décret N° 2012/268 du 11 Juin 2012 portant organisation du Ministère de l'Education de Base), en mettant à la disposition des enseignants des documents diverses (MINEDUC,1999 ; MINEDUB, 2018 ; PAREC, 2021), en accordant le plus grand budget à l'éducation, en encourageant l'école de proximité par la construction de nouvelles écoles là où il n y en a pas (Institut National de la Statistique, 2010), en octroyant une dotation du paquet

minimum à chaque EP Publique et des subventions aux écoles privées, en encourageant la création et l'ouverture des écoles privées qui passe d'un régime d'autorisation de création et d'ouverture, à un régime tout simplement de déclaration de création et d'ouverture, bien plus en recrutant massivement les enseignants à tous les niveaux d'enseignement et en payant certaines primes (prime de technicité, prime d'enseignement et évaluation, prime de documentation et de recherche) longtemps revendiquées par les enseignants.

A tous ces textes suscités, insistons sur le décret n°2005/140 du 25 Avril 2005 et le décret n°2012/268 du 11 Juin 2012 tous deux portant sur l'organisation du Ministère de l'Education de Base car, c'est à ce niveau d'enseignement que s'intéresse notre étude. Ces décrets précisent l'organigramme de ce ministère dans lequel figure de manière holistique de l'amont vers l'aval un Cabinet du Ministre, un Secrétariat d'Etat, des Secrétariats Particuliers, deux Conseillers Techniques, une Inspection Générale des Services, une Inspection Générale des Enseignements, une Administration centrale, des Services Déconcentrés, des Etablissements Scolaires et des Instituts Rattachés, et des Organismes Consultatifs en ce qui concerne cet ordre d'enseignement (Décret n°2005/140, Décret n° 2012/268).

Dans l'administration centrale de ce Ministère, il existe un Secrétariat Général, sept directions (la Direction de l'enseignement maternelle et primaire, la direction du suivi de l'enseignement privé de base, la direction de l'Alphabétisation, de l'Education de Base Non Formelle et de la Promotion des Langues Nationales, la Direction des Examens, des Concours et de la Certification, la Direction de la Santé, du Sport et des Activités Post et Péricolaires, la Direction des Ressources Humaines et la Direction des Ressources Financières et Matérielles) et une Division de la planification, des Projets et de la Coopération. Elle comporte aussi dans l'administration centrale, 11 Sous-Directions et 5 cellules (Décret 2005/140, Décret n°2012/268, JICA, 2012).

Au niveau des services déconcentrés, par ordre décroissant, le Ministère de l'Education de Base compte des Délégations Régionales de l'Education de Base (DREB), des Délégations Départementales de l'Education de Base (DDEB), des Inspections d'Arrondissement de l'Education de Base (IAEB), des Ecoles Primaires et des Ecoles Maternelles (Décret n°2005/140, Décret n° 2012/268, JICA, 2012). C'est une organisation à la fois structurale, hiérarchisée et centralisée bien que la décentralisation vienne à peine d'être annoncée (Loi n° 2019/024). L'Etat apparaît comme la principale institution organisatrice du système éducatif

camerounais. Par ses orientations et ses décisions, il influence plus que tout autre agent ou institution, l'offre et la demande d'éducation (MINEPAT, 2013). Pour tant de plus en plus les politiques éducatives penchent pour une décentralisation de la gestion et une autonomie des établissements scolaires (Laderrière, 2006, CONFEMEN, 2006).

Paradoxalement à ces efforts de l'Etat, les enseignants semblent ne pas participer totalement au projet de l'Ecole qui est un projet de groupe à savoir l'éducation de tous les jeunes sans discrimination. En clair, un malaise continu à vivre au milieu des enseignants malgré les mesures prises par l'Etat. Les enseignants ne sont plus mobilisés à leur travail, car la plupart d'entre eux agiraient pour leur propre intérêt et non pour l'intérêt de l'organisation. Et pourtant, c'est sur eux qu'incombe la qualité de l'éducation. Ladite qualité a foutu le camp car le taux d'achèvement en enseignement primaire est de faible niveau ; il stagne entre 50 et 60 % entre 2002 et 2007 et essaye de s'améliorer à 78,7 % en 2010 suite au recrutement des enseignants contractuels grâce aux fonds des Partenaires Techniques et Financiers (PTF). La moyenne nationale de réussite au CEP/FSLC est également faible ; elle est de 56 % en 2010 (JICA, 2012 : 30). En raison de l'absence des enseignants et pour les activités d'école, un quart des heures de cours ne sont pas effectuées sur les 990 à 1104 en moyenne prévus (UNESCO, 2010 in JICA, 2012 : 32 ; Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais niveau 3, 2018 : 15). Les considérations sont différentes entre les enseignants du privé et leurs homologues du public (Ngonga, op. cit ; PASEC, 2014).

1.2-PROBLEME ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

1.2.1- Problème de l'étude

Le métier d'enseignant comme tout autre métier, a ses règles et principes auxquels tout travailleur qui s'y engage se doit de respecter en vue de la bonne marche du service. Malheureusement, certains travailleurs ignorent carrément leurs obligations pour s'enliser à la paresse ou à s'occuper à leurs convenances personnelles, délaissant les activités de projet commun pour celles individuelles.

C'est ainsi que lors de notre stage académique de master 1, passé entre le 02 Mai et le 15 Juin 2012 à l'Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base (IAEB) de Bokito, nous avons constaté en parcourant quelques Ecoles de cette localité, que les préparations journalières de la plupart d'enseignants tournaient entre 03 et 06 leçons sur les 10 à 12 prévues par jour par

les emplois de temps. Parfois, elles étaient totalement inexistantes. Aussi le taux de préparations des leçons atteignait à peine 50% pour chaque séquence de la deuxième à la cinquième que nous avons observé à partir du découpage séquentiel et des cahiers de préparations des enseignants. Pourtant les taux de couverture des programmes signalés par les directeurs de ces écoles sont élevés et variaient entre 75 % et 100 % ; cela confirme le fait que certains enseignants dispensent les cours sans préparations des leçons ou que certaines matières sont négligées. Bien plus, les rapports de fin d'année de l'IAEB de Bokito annoncent dans la synthèse de fiches de suivi du personnel un taux annuel de préparation des leçons de 55,2 % pour une couverture de programme de 88,7 % en 2010, une préparation annuelle de leçons de 49,1 % pour une couverture de programme 83,3 % en 2011 et une préparation annuelle de leçons de 52,5 % pour une couverture de programme 84,7 % en 2012 (Bodongono, 2015).

Aussi dans les Ecoles visitées, la réussite des élèves en fin d'année tournait entre 40 et 75 % au cours de ces cinq dernières années ; ceci conduit à dire qu'une bonne portion d'élèves souffre encore du phénomène d'échecs scolaires qui scandalisent de nombreuses familles et même l'ensemble de la communauté éducative. De plus des entretiens exploratoires avec les chefs d'Etablissement des lycées et collèges de la place révèlent que le niveau des élèves qui sortent des cours moyens 2^{ème} année (CM2) pour la 6^{ème} ou la 1^{ère} année technique est très bas ; si bas que les délibérations sanctionnant la réussite aux concours d'entrée dans lesdites classes acceptent parfois 05/20 comme moyenne de réussite (Bodongono, op. cit.).

Et lors de la préparation de notre projet de thèse que nous avons présenté et soutenu le 17 Mars 2018 devant un jury, nous avons pris soin de visiter au préalable du 19 au 23 Février 2018 quelques Ecoles Primaires Publiques et Privées de l'Arrondissement de Bafia, dans le but de toucher du doigt cette même réalité. Il en ressort de cette visite que : les préparations dans les écoles publiques visitées étaient de 60 % dans les écoles publiques contre 68 % dans les écoles privées pour la première unité d'apprentissage ; 57 % dans les écoles publiques et 72 % dans les écoles privées pour la deuxième unité d'apprentissage. Par conséquent le problème de mobilisation des enseignants est une réalité qui existe dans le secteur public que privé car aucun secteur ne parvient à présenter la totalité des préparations (Entretien avec les directeurs des écoles visitées).

En clair, le constat est que certains enseignants ne sont pas entièrement mobilisés au travail car, leurs préparations sont la plupart de temps insuffisantes et irrégulières. Cette

manière de faire entrave la réussite des élèves. Ce même constat est fait par Zoua Ondoua (op. cit) lorsqu'il affirme que l'échec scolaire incombe à 72 % aux enseignants, 15 % à l'Etat, 8 % à la rue, 3 % aux parents et 2 % à l'élève. L'enseignant est donc le principal responsable de l'échec des élèves.

En fait la préparation de la classe est une activité qui amène le maître à adhérer au projet commun à savoir l'éducation de l'enfant. Et lorsque l'enseignant ne la fait pas, il faillit à ses obligations et par conséquent fauche les objectifs attendus. C'est ce que pense Dottrens (1964 : 37), lorsqu'il affirme que : « *La plus belle personnalité morale placée sans préparation à la tête d'une classe ferait piètre figure pour apprendre à lire et à écrire à des enfants ou leur enseigner les règles de calcul et sans aucun doute aurait-elle pas mal de peine à se faire obéir, ne sachant pas comment s'y prendre !* » Aussi, Zoua Ondoua (op. cit : 27), souligne que : « *Une bonne préparation évite les erreurs, les temps morts, les hésitations, les oublis, les improvisations et le bruit. Elle affermit l'autorité du maître, facilite et améliore la fréquentation scolaire.* » L'on comprend bel et bien l'importance de la préparation des leçons dans le processus de la formation de la personnalité de l'enfant. Le problème est alors de savoir les facteurs qui empêchent l'enseignant à se mobiliser au travail par une préparation effective des leçons.

Parmi les raisons avancées, l'on pense que la frustration, les violences, l'irresponsabilité, la recherche effrénée de l'argent, les mauvaises conditions de travail et la Gestion d'Etablissements sont à l'origine de la non mobilisation des enseignants au travail.

En fait, l'enseignant est victime des violences de la société qui le marginalise, le méprise, le ridiculise. Il ne tarde plus que l'on entende qu'un enseignant s'est fait bastonner par son élève, par un parent d'élève ou même par une autorité de la place quel que soit sa raison. Cet état de chose arrive jusqu'à lui ôter la vie. Pour cela, Assiene Mboussi (2020 : 5) souligne que : « *Dans les établissements scolaires du Cameroun, il ne se passe pas un seul instant qu'un élève ne soit traduit au conseil de discipline pour comportements déviants dus à la consommation de la drogue ou encore pour répondre au délit voire crime causé par cet acte* ». Cet auteur insiste en disant qu'au Cameroun, les cas de violence se font à répétition dans les établissements scolaires et que ces différents actes de violence impactent sur l'élève et créent des frustrations sur les apprenants et même les enseignants (Assiene Mboussi, op cit : 7).

Par ailleurs l'enseignant serait pointé du doigt comme étant le principal responsable de sa démobilisation au travail. De cet avis, les enseignants ne sont pas mobilisés parce que certains d'entre eux sont irresponsables car, l'on les retrouve souvent dans les débits de boisson à des heures indues. D'autres font la course effrénée de l'argent en exerçant dans d'autres secteurs d'activités au moment où ils sont attendus à leurs postes de travail. D'autres encore font un petit commerce dans leurs salles de classe quelques minutes avant l'heure de la pause. En fait nous vivons un monde où les individus aspirent de plus en plus à la richesse. Les gens font la course à l'argent par tous les moyens. Ce goût excessif à l'enrichissement n'est pas absent dans le secteur de l'éducation. C'est comme cela que l'on est pas loin d'entendre aujourd'hui dans ce secteur, des expressions telles que « *mouiller la barbe* », les « *dessous de table* », le « *pot de vin* » qui sont des extorsions (obtention d'argent par la coercition ou la force), des concussions (recevoir ou exiger des sommes non dues, dans l'exercice d'une fonction publique en les présentant comme légalement exigible) et même des détournement (vol de ressources publiques par des fonctionnaires), tout cela conduisant à la corruption, au favoritisme dans les nominations aux postes de responsabilité par exemple.

Par contre, l'on pense que l'enseignant subirait des mauvaises conditions de travail qui ne faciliteraient pas sa mobilisation totale au travail. Entre autres nous citons le manque du matériel didactique, l'arrivée tardive du paquet minimum, le salaire parfois dérisoire avec l'utilisation des maîtres de parents, d'enseignants contractuels pour le secteur public (Nongni, 2011), d'enseignants moins qualifiés pour le secteur privé (Ngonga, op. cit : 81).

Certains enseignants ainsi diminués perdent leur prestige social. C'est en quelque sorte la clochardisation des enseignants. Bref le rôle moteur que joue l'enseignant au sein de l'éducation est parfois jugé au rabais par certains de nos compatriotes.

Aussi la considération de l'enseignant telle que prévue par l'article 37 de la loi d'orientation de l'éducation citée ci-dessus, n'est pas franchement observée. Cet article stipule que l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de travail et de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée (Loi n° 98/004).

L'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions. Or de nos jours l'Etat semble ne pas supporter tous ses engagements de protecteur et de garant de la dignité. Face aux moyens limités de l'Etat à faire face seule aux problèmes que

rencontre le système éducatif, plusieurs acteurs interviennent de nos jours dans le processus de développement de l'École. Ces partenaires sont : les APEE, l'Etat, les collectivités territoriales, les communautés, les comités de gestion, les associations de développement, etc (Confemen, 2006). Mais ces partenaires proposent souvent des salaires inférieurs au SMIG (Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti) ; ce qui nous fait penser que la vie descente n'est pas garantie chez tous les enseignants. Au Cameroun le Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti est passé de 36 270 FCFA par mois à 60 000 FCFA (décret n° 2023/00338/PM du 21 Mars 2023).

Au demeurant, une étude sur les enfants en déperdition scolaire au Cameroun faite par Siakeu (2000) estime que le redoublement des élèves est de l'ordre de 28% chaque année et 13% d'entre eux abandonne l'école. Cet auteur précise que la proportion des filles d'âge scolaire qui entrent effectivement à l'école semble s'être stabilisée autour de 58%, et 37% seulement terminent le cycle primaire. Pour les garçons, les proportions sont respectivement de 83% et 60%. Pour lui, les redoublements coûtent chers à la communauté puisque l'élève camerounais qui termine son cursus secondaire passe en moyenne 20 ans à l'école au lieu de 13 théoriquement nécessaire. Face à ces statistiques, cet auteur confirme que les redoublements justifient une faible qualification et motivation des enseignants. Au niveau primaire 47 % seulement des enseignants sont qualifiés. Les recrutements se font rares. Le corps enseignant est de plus en plus composé de contractuels dont les conditions de travail et de rémunération sont fortement contestées par leurs syndicats et semblent constituer un handicap sérieux à leur motivation, leur assiduité, par conséquent à leur mobilisation (Siakeu, op. cit).

D'autre part, l'on pense que c'est plutôt la mauvaise GE qui démobiliserait les enseignants. Il existe des écarts observés entre les textes officiels et les réalités du terrain (Nongni, op. cit). Cette gestion varie d'un pays à un autre, d'un Etablissement à un autre. Tous les systèmes éducatifs et même tous les Etablissements scolaires ne se valent pas. Généralement, les différences sont attribuées au contexte de centralisation versus décentralisation (Laderrière, 2006 ; Siakeu, 2000 ; Galilzia, 2001) ; au système massifié qui rend la pédagogie traditionnelle difficile ; par exemple, la massification amène les établissements dans une concurrence où chacun cherche à être attractif afin d'attirer un maximum de bons élèves ; les établissements développent ainsi d'une part des stratégies externes de type marketing pour la promotion de l'établissement, et d'autre part des stratégies internes de type pédagogique (composition des classes, discipline ...) (Zanten, 2000 in

Draelants, 2006) ; aux caractéristiques sociologiques de la population des élèves, à la localité, à la stratégie managériale mise en œuvre. (Dubet et al, op. cit).

Cependant certains styles de Gestion d'Etablissement mettent en pratique des stratégies de mobilisation des intervenants dans le développement de l'Ecole, alors que d'autres au contraire utilisent des stratégies menaçantes qui accordent peu d'intérêt aux employés (Wils et Labelle, 2004). Les stratégies qui accordent peu d'intérêt aux employés sont stressantes par conséquent démobilisantes. A propos Ekono Don (2010 : 10) affirme que : « *L'augmentation du stress dans l'organisation et chez les employés seront notées à travers la baisse de la productivité dans l'organisation et le manque d'engagement et de contrôle des employés dans l'exécution de leurs activités. En fait les membres stressés de l'organisation ont une absence de détermination et de capacité à s'investir dans un travail* ». En accord avec cet auteur, les membres stressés ne s'investissent pas au travail par conséquent ne sont pas mobilisés.

La gestion d'une organisation comme le soulignent Fonkeng Epah et al (2012 : 19) : « *concerne des hommes et peut être définie comme l'acte de contrôle dans une organisation afin d'assurer la survie de l'organisation* ». Mintzberg cité par Nongni (op. cit : 1), définit la structure d'une organisation comme : « *la somme d'un ensemble de moyens déployés pour répartir les tâches distinctes entre différents acteurs et en assurer la coordination* ». La Gestion des compétences dans les Etablissements scolaires répond elle aussi à ce contexte de gestion et de structure d'une organisation car, il s'agit de la gestion des hommes en tant qu'acte de contrôle, de séparation des tâches, leur répartition efficace entre différents acteurs afin d'assurer la coordination et la survie de cet Etablissement.

Cette gestion des hommes est née dans le secteur marchand dans l'intention que les ressources humaines contribuent pleinement à la qualité des produits et services mis sur le marché, à côté des autres ressources entrant dans le processus de production. C'est dans cette optique que l'article 37 de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 Avril 1998, reconnaît que l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. Mais la gestion des ressources humaines n'est pas la même partout. Alors que la plupart des pays européens convergent vers une gestion autonome des Etablissements scolaires, c'est-à-dire une véritable décentralisation (Laderrière, op. cit), certains pays de l'Afrique francophone persistent encore dans une gestion centralisée (Confemen, 2006).

En fait nous pensons qu'en Afrique, le chef d'Etablissement scolaire a les mains liées par une centralisation de pouvoir décisionnel. La décentralisation traîne le pas ; et quand elle est amorcée, elle n'est que de forme ; le fond reste flou et toujours projeter à l'avenir. Ainsi, la loi n°2019/024 du 24 Décembre 2019 portant code général des collectivités territoriales décentralisées en son article 487, renvoie en 2023 les obligations aux dispositions concernant la gestion des financements extérieurs, la budgétisation des emplois, la comptabilité d'analyse des coûts, la comptabilité patrimoniale. Le plus souvent, en dehors du personnel vacataire, le directeur/proviseur ne participe pas au recrutement des enseignants qui sont affectés dans son Etablissement et ne décide non plus sur leurs salaires ou sur leur renvoi. Par conséquent, il gère un personnel qu'il ne peut pas révoquer quelle que soit la note d'évaluation obtenue par celui-ci ou la médiocrité de ses compétences, et même son faible rendement.

D'autre part, l'on estime qu'il manque de compétences au niveau local. C'est pourquoi la centralisation persiste dans la gestion des écoles. A cet égard, Péano (1999) et Henaff (2002), repris par Henaff (2003 : 169-170), soulignent que l'un des principaux obstacles à la décentralisation en Afrique subsaharienne est constitué par le manque de compétences de gestion au niveau local qui incitent les cadres du centre à conserver la maîtrise des budgets. En plus il n'y a pas de raisons objectives pour que les autorités locales allouent une plus grande partie de leur budget à l'enseignement primaire que l'Etat central (Henaff, 2003 : 169-170).

Au Cameroun par exemple, c'est la fonction publique qui recrute le personnel des différents services publics de l'Etat dans lequel fait partie le personnel enseignant. C'est elle qui est chargée de révoquer celui-ci sur proposition du ministre utilisateur. Et la procédure de révocation est assez longue si bien qu'elle permet aux enseignants médiocres d'échapper à la suspension quel que soit le rendement fourni. Certains enseignants vont jusqu'à dire qu'ils sont protégés par leur longue durée dans la fonction publique ; alors que leur rendement, au lieu de refléter leur longue expérience, tend à s'annuler. Les objectifs fixés au départ deviennent très difficilement atteints parce que les enseignants ne font pas effectivement leur travail ; les sanctions sont lentes. Les chefs d'Etablissement proposent des sanctions qui peuvent être remises en question par la haute hiérarchie, seule détentrice du pouvoir de signature (Nongni, op. cit).

Aussi le système de relations personnelles est en proie au favoritisme, au tribalisme, et à la corruption qui sont autant de maux qui minent le système éducatif camerounais. La

conséquence est que le personnel est mal déployé et se mobilise peu au travail. Les objectifs prédéterminés sont loin d'être atteints.

Par ailleurs, le chef d'Etablissement de l'Ecole Primaire Publique est presque dépouillé de son pouvoir de gestionnaire financier. Il se contente uniquement du paquet minimum qu'il reçoit de la commune d'attache et de quelques francs CFA pour les primes de rendement, fonctionnement Ecole et projet Ecole redistribués par le Ministère des Finances comme caisse d'avance. Ces quelques francs CFA par le passé étaient distribués par les Délégués Départementaux de l'Education de Base (DDEB) qui continuent à clamer comme le pouvoir central que le Directeur de l'Ecole Primaire manque de compétence pour gérer financièrement cette structure. Ils disent aussi que les Directeurs des écoles primaires sont trop nombreux et que leur nombre serait très dispendieux à l'Etat de faire plusieurs cartons de paiement au lieu d'un seul qui serait géré par le DDEB.

Lorsque les chefs d'Etablissement des EPP sont interrogés sur ce fait, ils déclarent recevoir en moyenne 100 FCFA par élève pour les primes de rendement, et le même montant pour le fonctionnement Ecole et projet Ecole. Il s'agit tout simplement de la centralisation du pouvoir qui n'est rien d'autre qu'une confiscation du pouvoir par une minorité démographique qui joue le rôle de la majorité psychologique au détriment de la majorité territoriale décentralisée qui devient une minorité psychologique (Laderrière, 2006 ; Siakeu, 2000 ; Galizia, 2001).

A cet effet, un directeur d'une Ecole de 100 élèves par exemple recevra 10 000 FCFA pour le fonctionnement de son école, et le même montant pour la prime de rendement qu'il doit redistribuer à tout son personnel y compris lui-même pour le compte d'un semestre. L'on se demande comment celui-ci pourrait-il gérer les compétences avec cette modique somme pendant un semestre ? Peut-être que cette modicité de moyens de fonctionnement et de primes de rendement mettrait en difficultés les chefs d'Etablissement dans leur gestion des compétences et par conséquent démobiliserait les enseignants.

Contrairement à cette garantie qu'offre le secteur public, le directeur d'école privée est directement impliqué dans le recrutement du personnel avec lequel il va travailler. Bref, dans la plupart des établissements privés du Cameroun, le directeur en concertation avec le fondateur procède au recrutement des enseignants. Ces recrutements dans les Etablissements privés sont

axés sur le rendement, la compétence et l'obligation des résultats. Lorsque le contrat n'est pas respecté l'employé est viré. De plus, les enseignants du privé semblent assez performants au vu des résultats et de la réputation de certaines écoles alors qu'ils sont moins payés que ceux du public et certains d'entre eux n'ont pas de formation initiale (Ngonga, op. cit).

Face aux difficultés qu'éprouvent les chefs d'Etablissement scolaire de bénéficier de l'autonomie totale de gestion des ressources de leurs Ecoles, suivant des formes variées de gestion qui les guident, et compte tenu des écarts observés entre les établissements, nous avons pensé sans négliger les autres facteurs, que la gestion des compétences est le facteur qui a une incidence plus significative dans la mobilisation des enseignants au travail. Nous avons alors formulé notre sujet de recherche de la manière suivante : « *Gestion des compétences et mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail* ».

1.2.2- Justification de l'étude

A la deuxième moitié du siècle dernier, notamment à partir des années 80, l'on commence à délaisser le système bureaucratique de l'organisation scolaire qui impose une structure cellulaire de l'établissement et la séparation des enseignants les uns des autres, pour adopter une nouvelle conception de l'homme au travail qui se fait ressentir par de nouvelles motivations comme la mobilisation, l'implication et l'adhésion du personnel aux objectifs de l'entreprise. C'est ce qu'on appelle l'approche comportemental qui met l'accent sur le fait que les gens devraient être le centre d'intérêt de la gestion. Les partisans de cette approche estiment qu'une gestion réussite dépend dans une large mesure sur la capacité d'un certain nombre de gestionnaires à comprendre et à travailler avec des gens qui ont des origines, besoins, perceptions et aspirations différentes. (Kreitner, 1995 dans Tamukong, 2002) repris par Fonkeng Epah et al (op. cit : 25).

Les théoriciens et les praticiens de cette approche se mettent d'accord pour convaincre les gestionnaires de la nécessité d'être de plus en plus sensibles aux besoins des employés et surtout de l'importance de la relation entre la direction et les travailleurs.

Aussi il y a plus d'une décennie déjà que les thèmes privilégiés en matière de recherche en éducation tournent autour du travail des chefs d'établissements, notamment de l'organisation scolaire et de la recherche d'efficacité (Capitanescu Benetti & Médioni, 2015), la coordination des tâches administratives, du pilotage de l'équipe pédagogique et du travail collectif entre les enseignants (Perrenoud, 2015). Tout cela visant à la construction d'un projet commun, dans une

coopération de tous les acteurs, pour un développement professionnel et la qualité de l'enseignement.

La mobilisation des enseignants au travail converge aussi vers cette volonté de tous les acteurs au travail. Elle est en fait l'engagement, ou tout simplement la motivation qui pousse chaque enseignant à se mettre ensemble dans un projet d'équipe. C'est encore l'implication, la coopération ou l'adhésion de chaque enseignant dans un travail collectif de l'éducation. Elle est devenue un élément incontournable dans la stratégie de l'organisation d'un Etablissement scolaire. Etant donné que les ressources humaines contribuent à l'amélioration de la production et de la qualité du produit tel que perçu dans une organisation marchande.

A ce titre, Baglin et al (op. cit : 6) établissent que toute organisation doit être analysée comme un système global dans lequel les divers domaines fonctionnels comme tous les acteurs de la chaîne logistique sont intimement liés. Bien comprendre les rapports entre ces diverses fonctions permet d'améliorer l'efficacité (l'atteinte des objectifs) et l'efficience (l'obtention des résultats au moindre coût) du système.

Nous sommes en droite ligne d'affirmer que l'action humaine est la première ressource aux côtés des autres ressources matérielles et financières. L'enseignant, lui, est la principale ressource de l'éducation ; il est le garant de la qualité de l'éducation comme le souligne l'article 37 de la loi d'orientation de l'éducation précitée. Sa mobilisation au travail est une condition sine qua non pour la réussite de ses élèves. C'est ce qui justifie l'engouement de plusieurs auteurs sur ce problème aux contours multiples et qui demeure d'actualité.

Dans le domaine de l'administration scolaire qui est le nôtre, Tsafak (2001 : 148-149) a trouvé quatre voies pour l'action administrative. Ce sont : les conceptions structurelles, les conceptions fonctionnelles, les conceptions psychosociologiques, et les conceptions technologiques. Une lecture attentive de quelques travaux nous amène à dire que plusieurs auteurs utilisent l'une ou l'autre conception ou alors des conceptions mixtes pour résoudre le problème de la mobilisation des enseignants au travail.

Ainsi les structuralistes décrivent les formes d'organisations en jeu. Il s'agit de l'organisation des structures centralisées, décentralisées, déconcentrées, de la bureaucratie, de la hiérarchie, de la spécialisation, de la professionnalisation etc (Tsafak, op. cit : 148). Parmi eux, les travaux de Laderrière (2006), Nongni (2011), Galizia (2001), Kolette, Albert et Calin

(1998), Barroso (2000, 2007) in Barroso (2012), Mineduc (1999), Minedub (2018), Décret n° 2012/268, Siakeu (2000), Tardif et Lessard (1999) serviront de repère.

Les fonctionnalistes quant à eux décrivent le processus administratif et disent en fait ce que font les agents de l'administration. Il s'agit des processus de planification, d'administration, du management, de gestion, de coordination, de décision, de commandement, de contrôle, de direction, de l'information, de supervision, de l'évaluation, du recrutement, de la rémunération, de la promotion, de l'inspection, de la délégation etc (Tsafak, op. cit : 148). Ici, nous nous référeront aux travaux de Fonkeng Epah et al (2012), Ducros (2010), Piette et Reynders (2004), Dutercq et Lang (2003), Barroso (2000, 2007) in Barroso (2012), Mineduc (1999), Minedub (2018), Décret n° 2012/268, Helou et Lantheaume (2008), Ngonga (2010), Perrenoud (2015), Capitanescu benetti et Médioni (2015), Assiene Mboussi (2020) et quelques textes de loi sur le fonctionnement des Etablissements scolaires.

D'autre part, les psychosociologues décrivent les états psychologiques et les comportements de groupe des agents administratifs. Il s'agit du leadership, de la démocratie, de l'autorité, de l'autoritarisme, de la communication, du dialogue, de la motivation, de la satisfaction, du besoin, de l'efficacité, du rendement, de la participation, de l'innovation, du changement etc (Tsafak, op. cit : 149). C'est ici où se rangent les travaux de Batamag (1993), Galizia (2001), Durand (1981), De Landsheere (1992 : 710), Wils et Labelle (2004).

Par ailleurs, les technocrates décrivent les méthodes, techniques et technologies utilisées en administration. Il s'agit du Program Planning and Budgeting System (PPBS) ou rationalisation des choix budgétaires, du Program Evaluation and Review Technic du (PERT), de la technique Delphi, de la matrice décisionnelle, de l'analyse opérationnelle, des files d'attente, de l'informatique, de la bureautique, de la robotique, de la technologie, de la télécommunication, du télé-enseignement, de la télévision, de l'internet etc (Tsafak, op. cit : 149). Les travaux de Fonkeng Epah et al (2012 : 40-45), Baglin et al (2005), permettront de soutenir leur point de vue.

La richesse et la profondeur de ces écrits nous auraient amené à nous abstenir dans ce domaine. Mais le problème de la mobilisation des enseignants au travail ne se pose pas en soi même. Il varie d'un système éducatif à un autre et d'un milieu à un autre, selon le type de stratégie mise en place. C'est effectivement dans cette variance que notre étude sur la gestion

d’Etablissement et la mobilisation des enseignants au travail tire son originalité dans le cas des écoles primaires publiques et privées de l’Arrondissement de Bafia.

Dans cette étude, nous souhaitons résoudre ce problème par une bonne gestion des compétences. Encore que dans les missions qui incombent au Ministre de l’Education de Base, figure en bonne place non seulement l’élaboration des normes de gestion et d’évaluation des établissements d’enseignement, mais aussi la gestion et la formation continue des personnels enseignants et auxiliaires (Décret n°2005/140 et Décret n°2012/268). Mais le concept de Gestion d’Etablissement est assez étendu. Il sous-entend la gestion des ressources matérielles, la gestion des ressources financières, la gestion des ressources humaines, la gestion pédagogique, la gestion des compétences, la gestion par objectif (GPO) et la gestion centralisée versus décentralisée. Toutes ces formes de gestion semblent mobiliser les enseignants au travail. Mais la gestion des compétences semble retenir notre attention car elle implique la mobilisation de plusieurs ressources en termes de savoir, savoir-faire et savoir être.

Par ailleurs, nous avons déjà mis en relation dans nos études antérieures, en hypothèse générale, la gestion par objectif (GPO) et la mobilisation des enseignants au travail. En fait nous avons considéré la GPO comme une technique globale de gestion du fait que lorsqu’un objectif est bien défini, il tient compte des tenants et des aboutissants ; c’est-à-dire des conditions de réalisation, des critères et des performances attendues. On y trouve ici les moyens matériels et financiers, les ressources humaines, les techniques et les méthodes pédagogiques utilisées. Bref, nous pensions que la Gestion Par Objectifs est une prévision ou mieux une planification des ressources disponibles. Aussi à travers ses démembrements que sont la communication des objectifs, l’appréciation ou l’évaluation des objectifs, l’orientation des sanctions relatives aux objectifs, nous pensions qu’il était possible d’obtenir des informations importantes en ce qui concerne les points forts, les lacunes et ainsi que les problèmes des enseignants dans une organisation (Bodongono, op. cit).

Au lieu donc de reprendre avec le même travail, et compte tenu du fait que l’action humaine ou mieux le capital humain est la première et même la principale ressource dans l’amélioration de la production et de la qualité du produit telle qu’elle est vue dans le secteur marchand, nous avons alors considéré dans la présente étude, la gestion des compétences comme étant le facteur le plus significatif dans la mobilisation des enseignants au travail. Une autre raison est que l’objectif vise la performance c’est-à-dire le niveau de réussite dans une

activité selon une échelle bien définie, la valeur numérique, la mesure d'une ressource ; alors qu'une compétence va au-delà de la performance qui elle se focalise à une ressource. La compétence est la mobilisation à temps opportun de plusieurs ressources pour résoudre les problèmes complexes de la vie. Ressources que Roegiers (2006) énumère en objectifs, contenus, savoirs, savoir-faire, et savoir-être et qu'il appelle des outils au service de la compétence.

En outre, la gestion des compétences est devenue essentielle pour les gestionnaires en ressources humaines du fait qu'elle suscite la compétitivité de l'entreprise et la sécurité des parcours professionnels des salariés. Elle semble s'imposer comme une thématique incontournable dans les entreprises quelle que soit leur taille. Elle permet de répondre à des enjeux multiples, variés, voire contradictoires (Dejoux, 2008). La gestion des compétences sert à développer le capital humain. En fait les compétences forment le capital humain, un actif immatériel hautement stratégique pour la performance de l'entreprise (Granger, 2020). La gestion des compétences prend de plus en plus d'importance dans la littérature en sciences de gestion pour tant elle reste un concept flou (Defélix, 2003).

A notre connaissance, très peu d'études se sont préoccupées du lien entre la gestion des compétences et la mobilisation des enseignants au travail ; encore moins de mesurer le niveau d'application entre les établissements privés et publics au regard de leur niveau d'efficacité. C'est en fait cela l'originalité de la présente étude.

Par ailleurs, plusieurs théories ont tenté d'expliquer le problème de la mobilisation des travailleurs. Nous retiendrons dans cette recherche, les plus performantes à la compréhension et à la maîtrise de notre problème. A ce propos, Brunet, cité par Mari (1985 : 50) souligne que : « *Une bonne théorie est un véhicule non seulement pour la compréhension d'un phénomène, mais aussi pour sa mémorisation* ». Il s'agira pour nous d'élucider notre problème d'étude à travers la théorie du socio-cognitivism et la théorie des relations humaines. Toutefois, nous passerons en revue les théories des échanges sociaux.

Ainsi la théorie du socio-cognitivism sous l'angle de Bandura postule que tout comportement est conditionné par un sentiment d'auto-efficacité qui témoigne des croissances d'une personne en sa capacité à exécuter les actions nécessaires pour atteindre une performance recherchée (Bandura, 1997, 2007). Pour lui, si les individus ne sont pas convaincus qu'ils puissent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de

raisons d'agir, de persévérer face aux difficultés. Dans notre contexte, les enseignants pourront se mobiliser à condition que la gestion de leurs compétences soit leur propre construction c'est-à-dire qu'ils soient les acteurs principaux de cette gestion des compétences à travers la communication, la planification, la participation, l'évaluation, la sanction et l'implication.

Par ailleurs la théorie des relations humaines (ou approche comportementale) sous l'angle de Mayo (1946), soutient que l'environnement apporte des changements dans le contenu du travail. La principale caractéristique de l'école de pensée des relations humaines a été l'idée des personnes qui travaillent avec un sens élevé d'engagement à la gestion de niveau inférieur et aussi, les travailleurs s'identifient librement avec l'organisation. En fait la caractéristique de cette nature de travail coopératif a été l'aspect de participation de chacun au sein de l'organisation.

En ce qui concerne la théorie des échanges sociaux, Adams considère que la motivation résulte d'une recherche d'équité entre la contribution de l'individu et ce qu'il en retire, compte tenu de ce qu'il perçoit être la ration contribution-rétribution de son groupe de référence. La perception d'iniquité serait à la source d'attitudes aversives et de comportements d'ajustements adoptés au travail.

Tableau 1: Présentation synoptique des théories utilisées dans notre recherche

	Théorie socio-cognitiviste	Théorie des relations humaines	Théorie des échanges sociaux
Fondateur de la théorie	Albert Bandura (1925-2021), Psychologue et Sociologue canadien	George Elton Mayo (1880-1949), Psychologue et Sociologue australien est considéré comme l'un des fondateurs du mouvement des relations humaines.	John Stacey Adams Psychologue comportemental et organisationnel de nationalité américaine est né en 1925.
Fondement théorique	L'action de la personne contribue à modifier son environnement et qu'en retour la personne prend conscience de ces modifications. Ainsi, les croyances d'efficacité influencent les processus cognitifs, le niveau de motivation ainsi que son maintien et les états émotionnels (Bandura, 1997, 2003).	Faire ressortir l'impact des facteurs Psychologiques sur la productivité des entreprises	« Il y a dissonance cognitive pour Ego chaque fois que ses notions relatives à sa contribution ou à sa rétribution professionnelle se trouvent en relation inverse avec ses notions relatives aux contributions ou rétributions d'Alter » (Adams, 1962 dans Bénédicte, 1993, P.5)
Principes de base	L'accent est mis sur la gestion de soi en action avec le concept d'auto efficacité, c'est-à-dire la croyance des personnes quant à leur capacité d'atteindre leurs objectifs en situation (Bandura, 1997).	L'environnement apporte des changements dans le contenu du travail	La motivation résulte d'une recherche d'équité entre la contribution de l'individu et ce qu'il en retire dans la ration contribution-rétribution de son groupe de référence. En fait, l'équité est le principe modérateur du droit objectif selon lequel chacun peut prétendre à un traitement juste, égalitaire et raisonnable.
Caractéristiques	-les expériences actives de maîtrise -les expériences vicariantes (L'apprentissage social) -la persuasion verbale (par autrui) -l'état physiologique et émotionnel	- Le changement d'activités - Rémunération liée au travail effectué - Travail à la tâche - Travail de groupe - Rigidité du travail - Sécurité d'emploi	- Comparaison entre contribution et rétribution - Accroître sa contribution (ou son revenu) par l'effort - Diminuer sa contribution (ou son revenu) par le moindre effort
Ressemblances	- La notion de groupe (par des expériences vicariantes) - Relation entre individus (par la persuasion verbale)	- La notion de groupe - Relation entre individus	- La notion de groupe équitable - Relation entre individus

Différences	- Amélioration des compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Changement d'activités - Rigidité du travail - Sécurité d'emploi (loyauté réciproque des membres intimement liés sur le plan anthropologique) - La responsabilisation de l'individu - L'intérêt donné au travail - La reconnaissance sociale des individus 	<ul style="list-style-type: none"> - Changement d'activités - Pas de rigidité au travail (l'individu peut modifier sa propre perception de sa contribution ou de son revenu) - Pas de sécurité d'emploi (l'individu peut abandonner le terrain ou changer de référent)
Discipline dans laquelle la théorie intervient	Psychologie, sociologie, économie, Education, santé, travail, sport, ...	Psychologie, sociologie, économie, Education, santé, travail, sport, ...	Psychologie, sociologie, économie, Education, santé, travail, sport, ...

Toutes ces théories relevées ci-dessus abordent le problème de la mobilisation des travailleurs. Nos réflexions vont dans leur optique en ce sens que se mobiliser au travail est une motivation vers une action commune, vers un but commun, une implication, une adhésion à un groupe, un esprit participatif, coopératif et un engagement personnel à un travail collectif.

Notre cadre de référence est la théorie du socio-cognitivism sous l'angle de Bandura notamment en ses caractéristiques suivantes : les expériences actives de maîtrise qui servent d'indicateurs de capacité (capacité de communiquer, de planifier, d'évaluer ...), les expériences vicariantes qui modifient les croyances d'efficacité par la transmission des compétences et la comparaison de ce que font les autres (par la participation des enseignants et l'implication des acteurs externes à la gestion des compétences), la persuasion verbale et les formes proches d'influence sociale soulignant que la personne possède certaines capacités (par la communication, la participation, l'évaluation, l'orientation des sanctions relatives aux compétences), les états physiologiques et émotionnels à partir desquels les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité ou dysfonctionnement (évaluation des compétences et orientation des sanctions relatives aux compétences). Aussi nous nous intéresserons sur les caractéristiques de communication et de participation selon Mayo (op. cit) qui soutient que lorsque la participation et la discussion sont établies, les conditions physiques de travail ont peu d'importance. Et enfin les caractéristiques d'évaluation et de sanctions s'appuierons sur la théorie des échanges sociaux sur l'angle d'Adams. Par ailleurs, une synthèse du tableau des trois théories ci-dessus mentionnées nous donne les forces et faibles de chacune d'elles.

1.3- OBJECTIF DE L'ETUDE

Nous distinguerons deux types d'objectifs : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

1.3.1- Objectif général

Notre objectif général est de vérifier que la gestion des compétences d'un Etablissement mobilise de manière significative les enseignants des secteurs public et privé au travail.

1.3.2- Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques tirés de notre objectif général sont de deux catégories : ceux liés aux facteurs internes à l'établissement et un autre lié au facteur externe. Ainsi les premières permettront de :

- Vérifier que la relation qui existe entre la planification des compétences et la mobilisation des enseignants au travail a un effet significatif dans les secteurs public et privé ;
- Vérifier que la relation qui existe entre la communication des compétences et la mobilisation des enseignants au travail a un effet significatif dans les secteurs public et privé ;
- Vérifier que la relation qui existe entre la participation du directeur et des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences et la mobilisation des enseignants au travail a un effet significatif dans les secteurs public et privé ;
- Vérifier que la relation qui existe entre l'évaluation des compétences et la mobilisation des enseignants au travail a un effet significatif dans les secteurs public et privé ;
- Vérifier que la relation qui existe entre l'orientation des sanctions relatives aux compétences et la mobilisation des enseignants au travail a un effet significatif dans les secteurs public et privé.

Et l'autre objectif permettra de :

- Vérifier que la relation qui existe entre l'implication des institutions (Ministère, communauté locale, ONG, entreprise, etc), des familles dans la gestion des compétences et la mobilisation des enseignants au travail a un effet significatif dans les secteurs public et privé.

1.4- INTERETS ET PERTINENCE DE L'ETUDE

1.4.1- Intérêts de l'étude

Le dictionnaire de psychologie sous la direction de R. Doron et F. Parot (2011), souligne que les intérêts sont des tendances ou des dispositions relativement stables orientées vers différents objets, activités ou expériences. Ces tendances sont conditionnées par des pressions culturelles définissant les rôles dévolus aux deux sexes et aux membres d'un groupe social donné. Les intérêts ne se limitent pas au champ professionnel et concernent également les matières scolaires, les loisirs et les autres activités hors travail. La mesure des intérêts peut être faite à l'aide d'inventaires. Les plus connus (inventaire de Strong, inventaire de Kuder) sont accompagnés de grilles de correction permettant de comparer les intérêts d'un individu à ceux

d'un groupe de référence composé de personnes ayant réussi dans une profession ou dans une famille de métiers donnée.

Selon Chaffi et Fonkeng Epah (2012 : 87), l'intérêt de l'étude est ce qui « ... *explique aux lecteurs l'importance de l'étude (sa contribution à la connaissance) sur le plan théorique, thématique et quel but (son importance pour certaines individu et organisations) [...]* ».

Dans notre contexte, l'intérêt c'est ce en quoi notre étude apporte de particulier, d'intéressant, de plus à la recherche en éducation. C'est en d'autres termes le profit que l'étude procure. Il s'agit pour nous de susciter la mobilisation des enseignants dans les établissements scolaires publics que privés. A cet effet, nous distinguerons des intérêts sur les plans psychologique, managérial, économique, social et scientifique.

1.4.1.1- Intérêt Psychologique

Certains styles de Gestion d'Etablissement mettent en pratique des stratégies de mobilisation des intervenants dans le développement de l'Ecole, alors que d'autres au contraire utilisent des stratégies menaçantes qui accordent peu d'intérêt aux employés (Wils et Labelle, 2004). Les stratégies qui accordent peu d'intérêt aux employés sont stressantes par conséquent démobilisant. A propos Ekono Don (2010 : 10) affirme que : « *L'augmentation du stress dans l'organisation et chez les employés seront notées à travers la baisse de la productivité dans l'organisation et le manque d'engagement et de contrôle des employés dans l'exécution de leurs activités. En fait les membres stressés de l'organisation ont une absence de détermination et de capacité à s'investir dans un travail* ».

Notre étude pourra amener l'enseignant à travailler en toute confiance étant donné que les compétences sont planifiées et communiquées d'avance. Aussi, il saura au préalable sur quoi il sera évalué. Il ne sera pas à cet effet stressé qu'il soit du secteur privé ou public du fait de l'improvisation ; et pourrait travailler avec engouement et enthousiasme. La peur de l'effet de surprise du superviseur (inspecteur, directeur ou proviseur) va se dissiper. Et même le complexe d'infériorité fini par ne plus apparaître du moment où enseignants et chef d'établissement sont dans la même longueur d'ondes à savoir la réalisation du projet par toute l'équipe. Le complexe d'infériorité pourra aussi disparaître si les enseignants du secteur public sont traités au même pied d'égalité que ceux du secteur privé. Le maître ou le professeur, aguerri des compétences, sera prêt à réagir pour l'éducation de l'enfant c'est-à-dire à se mobiliser au sein de l'équipe qui

constitue l'Établissement pour le service éducatif. En outre cette étude met l'accent sur les relations interpersonnelles entre les supérieurs et les subordonnés en réduisant la tension, la rivalité et la friction dans les écoles.

1.4.1.2- Intérêt managérial

Que ce soit dans le domaine de l'entreprise, de l'établissement public ou privé, de l'établissement scolaire, chaque auteur a essayé soit d'établir une typologie des compétences, soit de donner les caractéristiques d'un chef d'établissement. Ainsi, dans le domaine de l'entreprise, l'environnement est formé par les outils de gestion suivants : Actionnaires, personnel, clients, fournisseurs, Etat et banque (Guillermic, 2015). Les compétences nécessaires à un administrateur sont : les compétences techniques qui exigent des connaissances spécialisées dans un type d'activités, des compétences humaines qui aident une personne à travailler efficacement avec des individus et des groupes de personnes pour construire un effort d'équipe coopérative, et des compétences conceptuelles qui exigent le pouvoir de tout rassembler (Dool, 1998 in Fonkeng & Tamajoung, 2012 : 79). Un autre modèle de gestion des compétences proposé par Parlier est le suivant : l'usage des compétences dans laquelle l'objectif est de renforcer l'implication au travail alors que l'évolution et la rétribution sont réduites, l'affectation des compétences dans laquelle les postes de travail sont affectés à partir des compétences maîtrisées par les collaborateurs, le développement des compétences dont le rôle est l'évolution professionnelle c'est-à-dire la valorisation des ressources existantes, et enfin le management par les compétences ou pilotage qui est une mise en œuvre de la stratégie de service et l'atteinte des performances qui y correspond, en faisant de la compétence une ressource centrale pour assurer cette mise en œuvre avec succès (Parlier, 2005).

Dans le domaine des établissements scolaires, certains auteurs ont établi une typologie en deux, en trois ou plus, de champs de compétences pour un chef d'établissement. Ainsi, le leadership et le management sont deux approches au rôle de chef d'établissement (Ducros, 2013). La communication est une partie importante des relations avec les partenaires, un terrain pédagogique spécifique est un espace de surinvestissement pour un dirigeant d'école sur la vie scolaire, et le conseil d'administration qui est un espace politique permettant au chef d'établissement d'asseoir son pouvoir à l'intérieur comme à l'extérieur (Dutercq & Lang, 2003). En fonction de la nature des tâches et des supports matériels ou humains, il existe les

tâches administratives, les tâches interactives, et les tâches de prise de décisions qui incombent au chef d'établissement scolaires (Barrière, 2008).

Un référentiel au métier de chef d'établissement qui date des années quatre-vingts du siècle dernier a établi une conception bureaucratique où le chef d'établissement est un représentant de l'Etat, une conception corporatiste où le chef d'établissement est un professionnel, un cadre pédagogique, une conception managériale où le chef d'établissement est un gestionnaire d'entreprise, et une conception politico-sociale où le chef d'établissement est un négociateur, un médiateur (Barroso, 2007). L'association américaine des principaux d'école du secondaire avait identifié au cours des années quatre-vingts du siècle dernier douze habiletés pour un chef d'établissement scolaire. Ce sont : l'analyse des problèmes, le jugement, l'habileté à organiser, la capacité de décider, le leadership, la sensibilité, la tolérance au stress, la capacité orale à communiquer, l'habileté de communiquer par écrit, la culture générale, la motivation personnelle, et les valeurs éducatives intégrées. A partir de ces habiletés, Dupuis à son tour a trouvé sept pôles de compétences des directeurs et directrices d'école en vue d'une bonne administration de l'éducation. Il s'agit de : la vision, la prise de décision, la communication, le leadership, les relations humaines, le sens politique, et le sens de l'organisation (Dupuis, 2004).

Au regard de toutes ces typologies, nous avons remarqué des similitudes, mais chacune d'elles a sa particularité. Ainsi, l'intérêt managérial de notre étude réside dans le nouveau référentiel que nous établissons dans le domaine des sciences de l'éducation et de l'ingénierie éducative. Il s'agit des caractéristiques qui incombent aux directeurs et directrices d'écoles primaires à savoir : la planification des compétences, la communication des compétences, la participation pour un meilleur arrangement des compétences, l'évaluation des compétences, l'orientation des sanctions relatives aux compétences, et l'implication des acteurs extérieurs dans la gestion des compétences en vue d'une mobilisation efficace des enseignants au travail.

Cette étude pourra servir de cadre de référence aux gestionnaires (administrateurs ou managers) scolaires tant du secteur public que privé et bien d'autres, sur les stratégies à adopter en vue d'une gestion efficace des ressources humaines et de leur mobilisation au travail. En d'autres mots, le manager pourra susciter le travail d'équipe, dans un esprit participatif, en définissant d'une part ce que chacun a à apporter au groupe, et d'autre part en veillant à ce que l'action de chacun se fasse. Bref le manager devient en quelques sortes un coach qui sollicite,

communique et guide les énergies de chacun pour l'intérêt de toute l'équipe. Il saura aussi mieux prendre des décisions par rapport au niveau de réalisation du projet, à travers la planification des compétences, la communication des compétences, l'évaluation des compétences et une orientation efficace des sanctions. Cette manière vise par ailleurs à réduire les écarts entre les écoles privé et public à travers une plate-forme commune de gestion.

1.4.1.3- Intérêt économique

Siakeu (2000) affirme que les taux de scolarisation au Cameroun sont très inférieurs à ceux des pays ayant des revenus par habitant comparables. Ceci est dû à un phénomène de déscolarisation au cours des années 1989-1999, pratiquement sans précédent dans un pays qui n'a pas été confronté à une guerre ou un conflit civil. Ce phénomène est tel que l'on s'accorde à dire qu'il constitue un risque majeur pour les perspectives de croissance du pays. Il rappelle que le taux officiel d'inscription brut au primaire est de l'ordre de 81 % alors qu'il était de 112 % dix ans auparavant. Il précise que ce taux est gonflé par les redoublements très nombreux, de l'ordre de 28% chaque année. A cet égard, l'efficacité du système éducatif camerounais est remise en question. Accueillir un grand nombre d'enfants à l'école n'est pas forcément le signe d'un système qui conduit les effectifs considérés avec succès jusqu'à la fin du cycle. Les effectifs peuvent n'être que le signe d'un simple maintien en classe semblable à une garderie. Le manque d'efficacité d'un tel système mesuré par le taux de redoublement est très coûteux.

Dans notre étude, la mobilisation des enseignants au travail permettra d'améliorer le niveau de réalisation des projets par une gestion précise des compétences. De celle-ci, découlera une gestion harmonieuse du temps. Delà, il n'y aura plus de navigation à vue lors du processus enseignement-apprentissage étant donné que les préparations des leçons seraient à jour. La couverture des unités d'apprentissage pourrait ainsi être achevée à temps. Par conséquent les projets de l'école pourraient être réalisés à temps. Aussi la compétence des élèves pourrait également s'améliorer ; et leur durée dans un cycle pourrait se faire à point. A cet effet, le coût et la dépense d'éducation pourront connaître une baisse. Le coût est le sacrifice que l'on fait pour obtenir un bien. Tandis que la dépense selon Eicher (1974) cité par Tsafak (op. cit :208) : « *est une notion comptable liée à la transaction monétaire effective* ». En outre la comparaison des structures publiques et privées permettra d'établir un climat équitable des affaires par le biais de partenariat public-privé.

Au demeurant, selon la source ou la provenance du coût ou de la dépense en éducation, nous pourrions noter un certain soulagement des payeurs qui sont les pouvoirs publics, les collectivités locales décentralisées, les associations des parents d'élèves et enseignants (APEE), les familles et autres si tous les élèves réussissaient leur scolarité. Les payeurs ne pourront plus écoper des paiements doubles dus au phénomène de redoublement ; celui-ci découlant du fait de la non mobilisation des enseignants au travail.

Ainsi, la pauvreté serait réduite parce que la fraction supplémentaire payée dans les classes redoublées, pourra servir pour d'autres besoins. Par ailleurs, les apprenants formés dans les projets sont opérationnels et pourront facilement être intégrés dans la vie active. Dans cette lancée le Cameroun sera prêt à décoller pour des projets structurants qui le conduiraient certainement vers l'émergence.

1.4.1.4- Intérêt social

Sur le plan social, les disparités entre les élèves du public et ceux du privé pourraient être minimisées. L'égalité de chance de réussite pourrait amener les parents d'élèves à ne pas se soucier de là où inscrire leurs enfants s'il arrivait que les établissements se valent. La qualité de l'éducation à travers la mobilisation des enseignants, pourrait s'améliorer. Le taux d'échecs scolaires tendrait à cet instant à s'annuler ; et ceci susciterait un sentiment de joie chez l'élève qui réussit, chez l'enseignant qui est fier de son résultat, chez l'administrateur d'établissement satisfait d'une gestion efficace, chez les familles joyeuses des progrès de leurs enfants et l'Etat qui confirme un système éducatif solide.

1.4.1.5- Intérêt scientifique

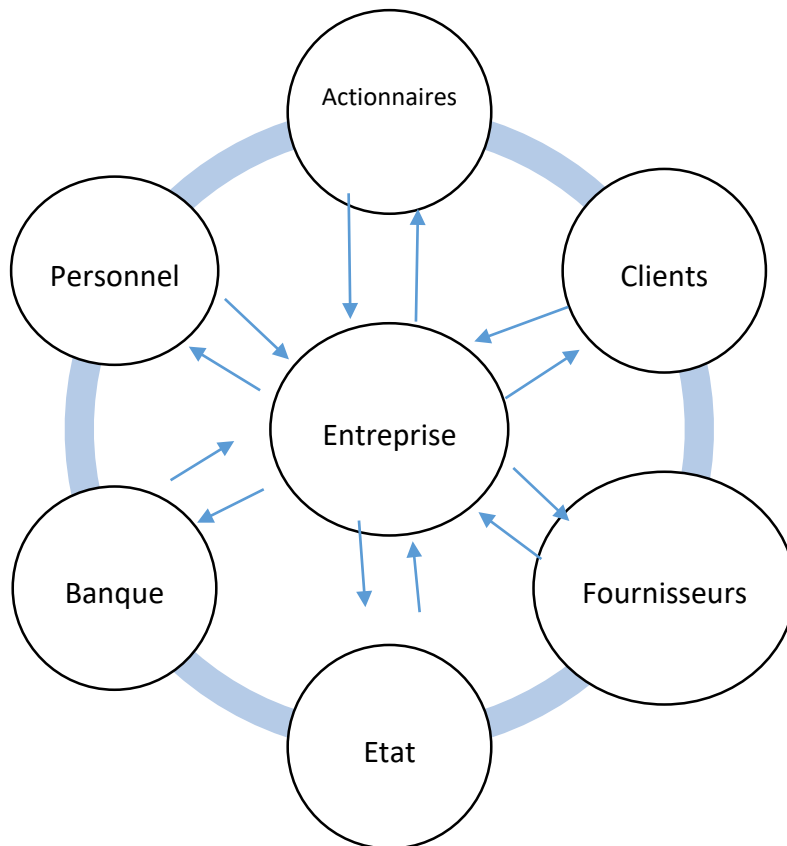
Les éléments de la profession qui influencent le plus l'engagement professionnel de l'enseignant sont : la promotion de l'enseignant, les indemnités salariales, l'environnement de travail, et la sécurité dans le travail (Nji Mfout, 2010). L'atteinte des objectifs commande impérativement la collaboration, la mobilisation, le plus grand possible des ressources les plus importantes de l'organisation : le personnel. L'implication des employés dépend de leur niveau de motivation et en fonction des besoins de chacun des individus (Dupuis, 2004). Cet auteur a examiné le lien entre l'administration de l'école et la mobilisation des enseignants dans l'éducation de l'enfant. Wils et Labelle quant à eux ont étudié la relation entre les styles de gestion et la mobilisation. Cette mobilisation est difficile et balance entre les styles de gestion « *trop directif* » et les styles de gestion « *trop ouvert* » (Wils & Labelle, 2004).

Les auteurs ci-dessus cités ont étudié le problème de la mobilisation qui est nôtre en l'orientant chacun à sa manière. Cette orientation découle à partir des variables croisées avec le problème étudié. Ainsi, l'intérêt scientifique de notre étude réside sur les caractéristiques de la gestion des compétences que nous avons croisé avec la mobilisation des Enseignants au travail. Il s'agit de la planification des compétences, la communication des compétences, la participation pour un meilleur arrangement des compétences, l'évaluation des compétences, l'orientation des sanctions relatives aux compétences, et l'implication des acteurs extérieurs à la gestion des compétences. Ces caractéristiques sont toutes différentes ou du moins en nombres inférieurs ou supérieurs de celles des auteurs ci-dessus cités.

De fait, notre étude revêt un intérêt scientifique dans la mesure où elle pose l'hypothèse d'une relation causale entre la gestion des compétences et la mobilisation des enseignants au travail. Elle nous permettra en particulier de déterminer les variables les plus prédictives. Aussi une comparaison des établissements privés et ceux du public servira de donner un cadre de référence. Nous l'avons déjà dit plus haut, le problème de mobilisation des enseignants au travail a déjà été l'objet des études antérieures par certains chercheurs. Ceux-ci ont émis des résultats que nous tenterons de vérifier dans notre contexte.

Dans son environnement, l'entreprise se situe au milieu des tiers avec lesquels elle entre en interaction d'un point de vue économique. Ces tiers sont des partenaires économiques, de ces échanges résultent des flux financiers, des droits et des obligations. De ce fait, la gestion doit tenir compte de l'environnement de l'entreprise (Guillermic, 2015 : 13). Par cette observation, cet auteur a mis sur pied un modèle circulaire de gestion d'entreprise comme l'illustre la figure ci-dessous.

Figure 2: Environnement de l'entreprise selon le modèle Guillermic



Source : Guillermic (2015 : 13)

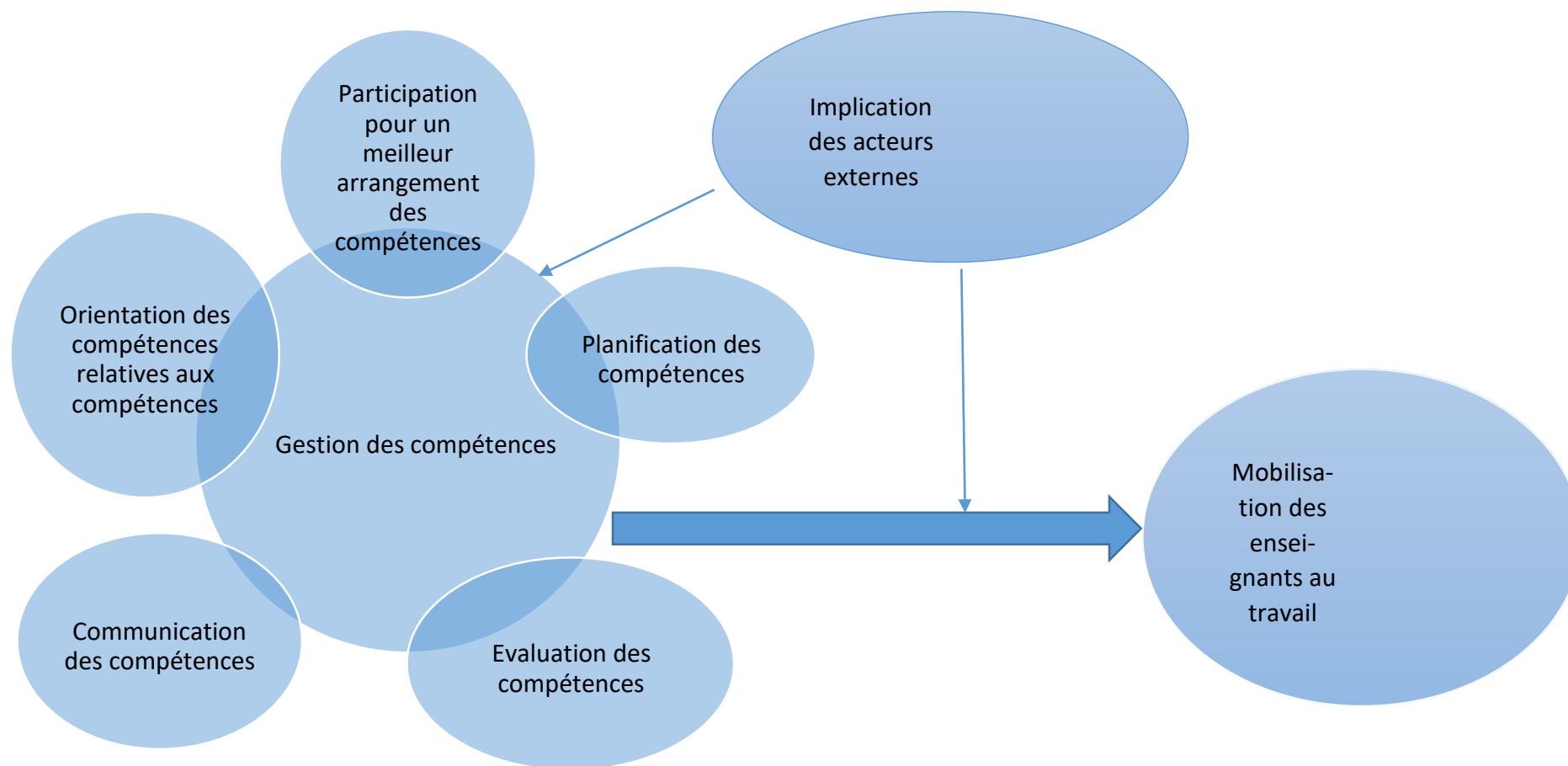
Par ailleurs, l'OCDE (2015) a établi un référentiel dichotomique de compétences qui symbolise le poids équivalent accordé à deux natures de compétences à savoir : les compétences cognitives et les compétences sociales et émotionnelles.

L'intérêt de notre travail réside sur le nouveau référentiel que nous avons la prétention d'établir dans le domaine des sciences et de l'ingénierie éducative. Ainsi, nous avons classé les caractéristiques de la gestion des compétences en deux groupes selon leur source à savoir :

- La source interne constituée de : la planification des compétences, la communication des compétences, la participation pour un meilleur arrangement des compétences, l'évaluation des compétences, et l'orientation des sanctions relatives aux compétences
- La source externe composée de l'implication des acteurs extérieurs à la gestion des compétences.

Chacune des sources est mise enfin en relation avec la mobilisation des enseignants au travail tel que l'illustre la figure 3 ci-dessous constituée de diagramme de Venn. La figure schématique de Venn nous dit Larousse est une représentation graphique d'opérations telles que réunion, intersection, etc., effectuées sur des ensembles considérés comme parties d'un référentiel.

Figure 3: Les facteurs internes et externes de gestion d'établissements et la mobilisation des enseignants au travail



Source : Recherche personnelle (2024/2025)

1.4.2- Pertinence de l'étude

La pertinence relèvera l'importance ou la qualité logique de notre sujet de recherche dans le domaine de l'administration scolaire d'une part, et d'autre part, trouvera le bienfondé de l'administration scolaire dans les sciences de l'éducation.

1.4.2.1- Pertinence de l'étude dans le domaine du management de l'éducation

Notre sujet de recherche à savoir la « Gestion des compétences et la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. », se classe dans le domaine du management de l'éducation parce qu'il s'agit de l'organisation d'un Etablissement scolaire. Cette organisation concerne en priorité les managers ou gestionnaires d'Ecoles (chefs d'Etablissements), les enseignants et les élèves. Chez les premiers, nous attirons leur attention sur la manière de gérer les ressources humaines de façon à ce que toutes les énergies contribuent ou se mobilisent à l'éducation de l'élève. Chez les seconds, la qualité de l'éducation est entre leurs mains ; ils se doivent de l'améliorer car ils en sont des garants. Les élèves quant à eux participent à ce projet de mobilisation parce que l'éducation s'adresse à eux et les compétences sont évalués par rapport à leurs résultats.

Bref, il est question d'améliorer la qualité de la Gestion des compétences scolaires et la qualité de l'éducation tant au privé qu'au public, par une gestion objective des ressources humaines conduisant à leur mobilisation.

A propos de la mobilisation, Tremblay et Wills (2005), cité par Lamoureux (2010), pense que : « ... *une masse critique d'employés qui accomplissent des actions...bénéfiques au bien être des autres, de leur organisation et à l'accomplissement d'une œuvre collective* ». La masse critique dont parle l'auteur fait penser qu'un nombre négligeable de travailleurs mobilisés ne voient pas en la mobilisation un atout pour les autres et pour l'organisation. La forte majorité trouve en elle un élément incontournable pour aider les autres, pour participer au travail commun. C'est dire haut combien la mobilisation est importante pour les autres et pour l'organisation. Ne considérer que soi-même n'est rien d'autre que de la motivation personnelle et non de la mobilisation. La mobilisation est une œuvre collective à laquelle participent toutes les énergies de l'organisation. Les Ecoles primaires étant des organisations, il devient impératif que le personnel de cette structure soit mobilisé au travail

dans l'intérêt de la communauté éducative. C'est en cela la pertinence de notre problème d'étude.

1.4.2.2- Nécessité du management scolaire en sciences de l'éducation

L'importance ou la nécessité de l'administration scolaire en sciences de l'éducation, n'est plus à démontrer car, Coombs (1968) cité par Tsafak (op. cit :149), la soulignait déjà en ces termes : « *Tout système de production, quelles que soient ses fins et les techniques qu'il utilise ne peut fonctionner sans être géré, c'est-à-dire dirigé, contrôlé et coordonné, sans cesse évalué et remis au point. Et les systèmes d'éducation se heurtent à des problèmes de gestion extrêmement difficiles. Notamment parce qu'ils sont des vastes ensembles divisés en une multitude d'unités dispersées* ». Il soutenait en outre que : « *La révolution qui s'impose dans le domaine de l'enseignement doit porter d'abord sur son administration* ».

Cette position de premier rang que Coombs porte à l'administrateur dans le domaine de l'enseignement est la même que nôtre parce qu'un Etablissement scolaire est un ensemble de production qu'il convient de mieux gérer pour en ressortir de bons fruits c'est-à-dire des finissants compétents destinés à s'adapter à la vie active de la société. Pour ce faire, il faudrait mobiliser toutes les ressources notamment les ressources humaines. Il s'agit ici d'une synergie de forces dans le domaine de l'éducation. En d'autres termes, la nécessité de l'administration scolaire en sciences de l'éducation se situe dans un système intégré de gestion des ressources qu'il convient de diriger, contrôler, coordonner et évaluer. Bref, l'administration ou la gestion est le reflet ou le miroir d'une organisation. Autrement dit, si les résultats sont bons, cela reflète les stratégies d'une bonne gestion ou organisation ; et lorsqu'ils sont mauvais, l'on dira que la gestion est également mauvaise.

1.5- QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES

1.5.1- Questions de recherche

Les questions de recherche sont l'ensemble d'interrogations qui vont nous guider au cours de notre étude ; c'est-à-dire les différentes difficultés auxquelles nous nous inquiétons. Nous les distinguerons en deux catégories : la question principale et les questions spécifiques.

1.5.1.1- Question principale

La question principale est la plus importante étant donné que les autres questions découlent d'elle. En d'autres mots, c'est la question qui donne l'inquiétude globale de l'étude. Celle qui va nous guider au cours de ce travail est la suivante : La gestion des compétences a-t-elle un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail ? Elle a suscité six questions spécifiques.

1.5.1.2- Questions spécifiques

Les questions spécifiques sont les différents démembrements de la question principale c'est-à-dire les différentes inquiétudes issues de celle-ci. C'est en fait une décomposition de la question principale. Ainsi, nous avons obtenu cinq questions liées aux facteurs endogènes et une question liée aux facteurs exogènes. Les premières sont les suivantes :

- La planification des compétences a-t-elle un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail ?
- La communication des compétences a-t-elle un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail ?
- La participation du directeur et des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences a-t-elle un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail ?
- L'évaluation des compétences a-t-elle un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail ?
- L'orientation des sanctions relatives aux compétences a-t-elle un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail ?

La dernière liée aux facteurs exogène est la suivante :

- L'implication des acteurs externes dans la gestion des compétences a-t-elle un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail?

De ces questions découlent les hypothèses de notre étude.

1.5.2- Formulation des hypothèses

Le dictionnaire de psychologie sous la direction de Doron et Parot (op. cit), souligne qu'une hypothèse est une proposition que l'on soumet à la vérification par l'épreuve des faits. La formulation de l'hypothèse est la première étape de la démarche scientifique, suivie de la mise en œuvre des moyens appropriés, observation ou expérimentation, pour la vérifier ou la réfuter. C'est aussi une explication fournie à titre provisoire, dans l'attente d'une vérification. En statistique différentielle, les tests d'hypothèses sont des procédures permettant de rejeter ou de retenir une proposition quant à l'effet d'une variable, à une interaction, à l'homogénéité d'une population d'observation, etc. Une quatrième conception du même dictionnaire dit que si le mot hypothèse n'est plus à l'honneur dans la méthodologie scientifique, il a en revanche trouvé sa place dans le vocabulaire de la psychologie cognitive, où il désigne la supposition, l'argumentation implicite que l'on prête au sujet pour faire un choix, prendre une décision ou adopter une stratégie dans la recherche d'une solution d'un problème.

Selon Chaffi et al (op. cit :20), l'hypothèse « ...est un énoncé affirmatif écrit au présent de l'indicatif, déclarant formellement les relations prévues entre deux variables ou plus. C'est une supposition ou une prédiction, fondé sur la logique de la problématique et des objectifs de recherche définis. C'est la réponse anticipée à la question de recherche posée ».

Dans notre étude, une hypothèse est une affirmation prédictive formulée à partir de la problématique et des objectifs de recherche. C'est une réponse anticipée ou une éventuelle réponse à la question de recherche préalablement posée. Nous en distinguerons deux types à savoir : l'hypothèse générale (HG) et les hypothèses de recherche (HR).

1.5.2.1- Hypothèse générale

L'hypothèse générale est la réponse anticipée à la question principale. Celle de notre étude est la suivante :

HG : La gestion des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.

L'opérationnalisation de cette hypothèse générale nous a conduits à six hypothèses de recherche.

1.5.2.2- Hypothèses de recherche

Les hypothèses de recherche de notre étude sont des réponses anticipées aux questions de recherche que nous avons au préalable posé. Elles sont formulées comme suite :

- **HR1** : La communication des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. Autrement dit, les enseignants des secteurs public et privé se mobilisent mieux au travail lorsqu'ils sont informés des compétences réalisées ou à réaliser ;
- **HR2** : La planification des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. Autrement dit, les enseignants des secteurs public et privé se mobilisent mieux au travail lorsque les compétences sont planifiées ;
- **HR3** : La participation du directeur et des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. Autrement dit, les enseignants des secteurs public et privé se mobilisent mieux au travail lorsqu'ils participent avec leur directeur à l'arrangement des compétences à réaliser ;
- **HR4** : L'évaluation des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. En d'autres termes, le suivi ou le contrôle des compétences mobilise significativement les enseignants des secteurs public et privé au travail.
- **HR5** : L'orientation des sanctions relatives aux compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. La reformulation de cette hypothèse de recherche voudrait tout simplement dire que les sanctions positives ou sanctions d'amélioration par rapport aux compétences réalisées, mobilisent de manière importante les enseignants des secteurs public et privé au travail.
- **HR6** : L'implication des acteurs extérieurs dans la gestion des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. En d'autres termes, la contribution des organisations externes à la gestion des

compétences mobilise de manière significative les enseignants des secteurs public et privé au travail.

1.6- DELIMITATION DE L'ETUDE

Chaffi et al (op. cit : 88), pensent que : « [...] *la délimitation de l'étude qui est un bref ; description des participants/population, la région sur plan géographique et la justification pour le choix de la population et la région* ».

La délimitation de notre étude sera évidemment une brève description et aussi une justification des contours de notre sujet sur les plans thématique, géographique et temporel.

1.6.1- Délimitation thématique

Au plan thématique, notre étude s'inscrit dans le domaine des sciences de l'éducation étant donné que nous y sommes inscrits dans le cadre de la préparation au titre de doctorat. Plus précisément, nous nous intéresserons à l'administration scolaire qui est notre cheval de bataille. Essentiellement, ce travail de recherche portera sur la gestion des compétences perçue comme le facteur le plus important dans la mobilisation des enseignants au travail. Et compte tenu de l'immensité du concept de Gestion des compétences, nous l'avons circonscrit au niveau de six variables indépendantes dont cinq sont internes à l'établissement scolaire et une externe. Celles qui sont interne sont : la communication des compétences, la planification des compétences, la participation du directeur et des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences, l'évaluation des compétences, et enfin l'orientation des sanctions relatives aux compétences. La seule externe est la suivante : l'implication des acteurs extérieurs dans la gestion des compétences. Chacune des six variables a été croisée à la variable dépendante à savoir la mobilisation des enseignants au travail. Après avoir délimité la thématique de notre sujet, nous le délimiterons aussi par la suite sur le plan spatial ou géographique.

1.6.2- Délimitation Géographique

Au plan géographique, ce travail se limitera dans les écoles primaires privées et publiques de l'Arrondissement de Bafia. Cette localité est située dans le Département du Mbam et Inoubou, dans la Région du Centre du Cameroun. En fait, l'Arrondissement de Bafia est

formé de deux cantons à savoir le canton Koro et le canton Ngam. Chacun des deux cantons est divisé en villages dont la répartition se présente ainsi qu'il suit :

- Le canton Ngam qui en plus du village autonome Rionong et le quartier Haoussa qui s'est constitué en une Chefferie de troisième degré, compte dix-neuf autres villages parmi lesquels Biabegoura, Biaberebe, Biabetom, biabeyakan, Biabezock, Besseh, Doguem, Don-Ribouem, Fatoh 1, Fatoh 2, Gah, Nloh, Nyoucka 1, Nyoucka 2, Riboit, Rigama, Rizotieh, Rimis 1 et Rimis 2.
- Le canton Koro, couvre quinze villages dont les noms suivent : Biatsota, Bigna 1, Bigna 2, Donenkeng 1, Donenkeng 2, Egona, Goufan 1, Goufan 2, Lablé, Mereng, Ngomo, Nyamsong 1, Nyamsong 2, Nyamsong 3, Tchekane.

Globalement l'Arrondissement de Bafia compte 36 villages. En ce qui concerne la délimitation des Ecoles Primaires Publiques, la politique gouvernementale a voulu rapprocher l'éducation de base des populations. A ce dire, chaque village compte au moins une Ecole Primaire Publique. Et avec le phénomène de l'accroissement des populations urbaines, les écoles primaires qu'elles soient publiques ou privées ne cessent de naître dans les villages à forte démographie. Il en existe 35 Ecoles publiques et 14 privées.

1.6.3- Délimitation temporelle.

Au plan temporel, notre étude prendra approximativement 36 mois. La répartition de ce temps est la suivante :

- Six mois pour la préparation du projet de thèse (du 02 Janvier 2018 au 30 Juin 2018)
- Douze mois (du 1^{er} Juillet 2018 au 30 Juin 2019) pour la collecte des données ;
- Six mois (1^{er} Juillet 2019 au 28 Décembre 2019) pour l'analyse et l'interprétation de ces données ;
- Et le reste de temps (03 Janvier 2020 au 15 Décembre 2020) consacré à la production de la copie finale de ce travail de recherche.

Après avoir délimité notre étude, nous allons maintenant, pour une compréhension beaucoup plus sûre, clarifier les concepts fondamentaux.

1.7- DEFINITION DES CONCEPTS FONDAMENTAUX

Un concept est une représentation mentale d'un ensemble d'objets ou d'évènements ayant au moins une caractéristique commune (Lalonde, 2016). Chaffi et al (2012 :88), que la définition des concepts ou termes « ...oblige le chercheur de dire précisément l'implication des concepts/termes utilisés dans le contexte de l'étude. Ces concepts se trouvent facilement dans le titre de l'étude et certaines propositions formelles en relation avec l'étude. La définition est importante parce qu'elle donne aux lecteurs la connotation exacte d'un concept par rapport au contexte de l'étude. Il faut utiliser les dictionnaires professionnels/spécifique pour cette définition ».

De fait, un mot n'a de sens que par rapport au contexte dans lequel il est utilisé. La définition des concepts fondamentaux nous permettra de clarifier les mots clés en rapport avec notre sujet de recherche, afin d'avoir une idée compréhensible et intelligible concernant notre étude. Il s'agira de revisiter les concepts de gestion, d'établissement, de mobilisation, d'enseignant, de compétence, de communication, de planification, de participation, d'évaluation, d'orientation, de sanction, d'implication, et d'efficacité.

1.7.1- Le concept de gestion

Hughes (1974), paraphrasé par Fonkeng Epah et al (op. cit :19), pensait que la gestion d'une organisation concerne les hommes et peut être définie comme l'acte de contrôle dans une organisation afin d'assurer la survie de l'organisation. Elle a la fonction importante de traduire les objectifs généraux d'une organisation en objectifs spécifique et la sélection des procédures pour les affecter.

Selon Dupuis (2004), administrer, c'est, dans une organisation publique surtout, gérer du personnel. Même le plus strict financier reconnaît que dans ce genre d'activités, 80%, et plus des ressources de l'organisation sont en général consacrées à la rémunération du personnel. Globalement pour lui, administrer, c'est tout simplement mettre en place et organiser de manière efficiente toutes les ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs d'un organisme privé ou public de production ou de service.

Le long du siècle dernier, les idées concernant les démarches administratives et la recherche de l'efficacité notamment celles de Taylor (1911/1914) et Fayol (1915), ont

développé la recherche de la science dans la gestion. La gestion scientifique est alors un processus de suivi dans la structure d'une organisation. Pour Fonkeng Epah et al (op. cit :20), « ... le suivi ne signifie pas ici de dire aux gens comment se comporter, mais une forme de direction. Un exemple de ce processus est la continuité dans les écoles : c'est un processus d'auto satisfaction parce qu'il y a une certaine quantité de réponses à la demande de la structure sans nécessairement avoir quelqu'un qui donne les ordres ». Autrement dit, un enseignant chargé de classe est maître de sa classe ; il accomplit sa tâche sans qu'une pression extérieure l'en oblige. Que le directeur soit là ou pas, il travaille en suivant les objectifs prédéfinis. De même en situation de travail, le chef d'Etablissement doit beaucoup se préoccuper des objectifs prédéfinis sachant qu'il peut à tout moment quitter son poste de directeur et être remplacé par quelqu'un d'autre.

Selon le concept classique développé par Fayol (1915), le directeur répond par ses fonctions à l'intérieur de l'organisation. C'est un gestionnaire qui appartient à l'organisation et qui a pour obligation l'exécution des tâches confiées à la gestion. C'est à lui qu'incombe l'interprétation des objectifs prédéterminés par l'organisation. Il agit à travers la planification, l'organisation, la gestion ou l'administration et le contrôle, afin d'atteindre ces objectifs. Cet auteur pense qu'administrer c'est prévoir, commander, contrôler, coordonner.

En tant que responsable de la gestion d'une entreprise, quelle que soit sa taille, le chef d'entreprise doit disposer d'outils de gestion. Le pilote met toute sa confiance dans la boussole et le chef d'entreprise est d'autant plus confiant dans sa gestion qu'il dispose d'un plan de financement bien préparé. Il existe de nombreux outils de gestion à savoir : la trésorerie, la mesure de la rentabilité, l'élaboration de plan de financement, la valeur ajoutée, l'optimisation du poste client, le résultat financier et bien d'autres choses encore (Guillermic, 2015 : 7). La gestion d'un établissement scolaire implique la gestion des textes et politiques éducatives, des emplois de temps, de l'espace, du matériel, du programme d'étude et de formation, du type de situation d'apprentissage, des apprenants, des enseignants, du respect des normes, des innovations etc (Assiene Mboussi, 2020 : 17).

Il est très difficile, voire impossible de trouver une définition universellement acceptée pour le concept de gestion. Mais Nunes, économiste, professeur et conseiller d'affaires portugais, traduit par Moura (2007), pense qu'il existe quelques consensus à l'égard de celui-ci,

incluant un ensemble de tâches qui cherchent à garantir l'affectation efficace de toutes les ressources de l'organisation, afin d'atteindre les objectifs prédéterminés. Par d'autres mots, la gestion suppose l'optimisation du fonctionnement des organisations à travers la prise de décisions rationnelles et justifiées dans la collecte et le traitement de données et d'informations importantes, et par là, contribuer à son développement et à la satisfaction des intérêts de tous les collaborateurs et propriétaires et à la satisfaction de besoins de la société en général ou d'un groupe en particulier.

Delà, Nunes estime que le gestionnaire est quelqu'un qui développe les plans stratégiques et opérationnels qu'il juge les plus efficaces pour atteindre les objectifs proposés, conçoit les structures et établit les règles, politiques et procédures les plus ajustées aux plans développés et, finalement, mets en œuvre et coordonne l'exécution des plans à travers un certain type d'ordonnance (ou gestion) et de contrôle.

Dans cette étude, la gestion est l'administration, la direction, la coordination efficace de toutes les ressources d'une organisation à travers les stratégies de communication, de planification, de participation, d'évaluation, de prise de décisions, et d'implication des acteurs externes dans le but d'atteindre les objectifs escomptés.

1.7.2- Le concept d'établissement

L'établissement public désigne toute personne morale de droit commun autre que l'Etat et les collectivités locales. Il est administratif ou industriel et commercial selon que son activité est administrative ou industrielle ou commerciale (Tchankam, op. cit). Est considéré comme établissement scolaire ou de formation privé libre, tout établissement scolaire ou de formation privé non assujetti au respect des taux de frais de scolarité fixés par l'Etat, mais dispensant des programmes officiels ou autonomes dument agréés (Loi n°004/022, Art 7 (1)). Est considéré comme établissement scolaire sous contrat, tout établissement scolaire ou de formation privé libre qui, sur la demande de son fondateur, est agréé par l'Etat sur la base des conditions préalablement définies d'accord parties (Loi n°004/022, Art 8 (1)).

Les établissements scolaires maternel et primaire sont administrés par un conseil d'école et la direction d'école (Arrêté n°367/B1/1464/MINEDC 064/CF/MINEFI du 19 Sept. 2001). L'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires ci-après : les écoles maternelles, les écoles primaires, les collèges et lycées d'enseignement général, les collèges et lycées

d'enseignement technique ou professionnel, les écoles post-primaire, les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement normal et technique (Loi n°98/004, Art 23). Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation. Ils peuvent être libres ou sous contrat (Loi n°98/004, Art 24).

Dans notre étude, un Etablissement scolaire est une institution qui s'occupe de l'éducation des jeunes. Il peut être du secteur public ou privé. Ainsi, un établissement scolaire public est une institution administrative qui gère un service public et dont le gestionnaire est un fonctionnaire de l'Etat. Par contre un établissement scolaire privé est une institution appartenant à un particulier ou à une collectivité non gouvernementale.

1.7.3-Le concept de compétence

Il existe plusieurs définitions de la compétence. Le Grand Dictionnaire de la Psychologie (1999) distingue la compétence qui signifie en anglais « *capacity* » de la compétence qui veut dire en anglais « *compétence* ».

Dans la première acception, la compétence ou capacité en ontogenèse est l'ensemble des possibilités de réponses les plus précoces à l'égard de l'environnement. Ainsi, chez les espèces où les individus naissent immatures (la plupart des mammifères par exemple), les compétences initiales ne sont pas toujours mises facilement en évidence. Elles sont définies à partir de quatre types d'études : anatomiques, neurologiques, neurophysiologiques et comportementales. Les études anatomiques s'adressent au système nerveux central ; elles attestent la présence des voies nerveuses, de connexions, indiquent les structures différenciées et précisent les étapes de leur construction et de leur myélinisation. Les études neurophysiologiques permettent de déterminer les règles de fonctionnement des différents sous-systèmes. Les études neurologiques dressent des tableaux de réactivité. Enfin, les études comportementales cherchent à montrer quelles sont les conditions nécessaires à l'actualisation des potentialités déterminées par les études précédemment citées.

Dans la seconde, la compétence sur le plan linguistique est un système de règle intériorisé par le sujet parlant, qui lui permet de comprendre et de produire un nombre infini de phrases. Pour la théorie de Chomsky, la compétence s'oppose à la performance. Toutefois, la notion de compétence se rapporte à un locuteur individuel, alors que la langue est une entité sociale.

Altet (1996) pense que la compétence est un ensemble intégré, ordonné, cohérent et indissociable de ressources que possède un apprenant et qu'il peut utiliser pour résoudre une situation-problème, pour l'appréhender et y répondre avec pertinence.

La compétence est une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas. Pour ce faire, le mieux possible, à une situation, nous devons en général mettre en jeu et en synergie plusieurs ressources cognitives complémentaires, parmi lesquelles les connaissances. Ces dernières, au sens courant de l'expression, sont des représentations de la réalité que nous avons construites et engrangées au gré de notre expérience et de notre formation (Perrenoud, 2004 in St-Onge, 2007). Delorme (2008), la perçoit comme un système de connaissances procédurales favorisant, à l'intérieur d'une classe, l'identification d'une tâche problème et sa résolution.

Roegiers (op. cit) estime qu'une compétence est ce qui permet à chacun de réaliser correctement une tâche complexe. Il ne faut pas confondre compétence avec performance ou compétition. Être performant, c'est être le meilleur, entrer en compétition avec les autres quitte à écraser les concurrents. Être compétant ne constitue pas une menace pour les autres. Au contraire, les compétences de tous créent la force d'un groupe, d'un village, d'un quartier. En fait, Roegiers (2010) nargue qu'un apprenant est compétent lorsqu'il a le pouvoir de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre les problèmes de la vie courante ou de faire face à une situation donnée avec succès.

Mahamat (2011) suggère qu'une compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être définis par les enseignants. Ces différents savoirs permettent à un élève d'accomplir de façon adaptée et précise une tâche ayant un rapport avec sa vie quotidienne.

Itong à Goufan (2018) considère qu'une compétence reste un potentiel, une éventualité à accomplir des tâches données, une virtualité qui ne peut être extériorisée qu'en termes de performance. Ainsi, une compétence ne s'exprime pas nécessairement en termes d'action. Par exemple, « communiquer » n'est pas un verbe d'action.

La compétence est un savoir-agir qui intègre un ensemble de ressources utilisable face à une tâche (Belinga Bessala, 2013). Elle est un ensemble de ressources personnelles, ou provenant des milieux professionnels : collègues, experts, littérature spécialisée, technologie

de l'information et de la communication, devant être mobilisé en contexte professionnel réel pour résoudre un problème, une situation (Belinga Bessala, 2010). Cet auteur nargue que la compétence n'est donc pas le fait de posséder des savoirs uniques dans un domaine de l'enseignement ; mais c'est plutôt le fait de posséder des savoirs, savoir-faire de qualité, des capacités et aptitudes pris en compte comme ressources professionnelles devant être utilisées avec pertinence au regard des besoins de l'environnement socioprofessionnel de chaque société. La compétence professionnelle consiste à savoir mobiliser des ressources scientifiques et techniques par rapport aux besoins de chaque société.

Dans le contexte de l'enseignement, la compétence professionnelle se réfère finalement à la faculté que possède l'enseignant de gérer des situations pédagogiques et didactique complexes qui se présentent à lui pendant tout le processus de la formation des individus pris dans leur environnement (Fernandez Pérez, 1994 In Belinga Bessala, 2010).

Finalement, loin d'avoir la prétention de fournir une définition universelle étant donné que le concept de compétence suscite autant de réactions, peut-être parce qu'il est employé dans plusieurs sauces et de surcroît dans plusieurs domaines comme le pense St-Onge (op. cit), dans la présente étude, la compétence est un ensemble de ressources fédérateurs et complémentaires acquises par l'enseignant et le directeur d'école, et qui les aident à la résolution des problèmes complexes ou problèmes composés de plusieurs éléments interdépendants de la fonction enseignante dans une perspective d'un agir collectif au travail.

1.7.4-Le concept de mobilisation

Le concept de mobilisation est défini comme « *[u] ne masse critique d'employés qui accomplissent des actions positives, faisant partie ou non, de leur contrat de travail, rémunérée ou non, visant à favoriser le maintien et l'amélioration de la santé sociale et psychologique de leur milieu de travail et à rendre l'organisation meilleure.* » (Tremblay & Wils, 2005 : 30).

Le mot « mobilisation » fait référence au passage à l'action pour changer une situation, effectuée collectivement (action collective) par un groupe d'acteurs (acteur collectif).

L'étymologie du terme mobilisation provient du mot mobile, que l'on peut comprendre de deux façons :

- Qui bouge, qui est dynamique (non linéaire, non mécanique, organique) ; □ Une raison de bouger, un motif.

La mobilisation fait ainsi référence à la notion de mouvement dans la perspective d'un agir-ensemble intentionnel. Dans cette perspective, susciter la mobilisation revient à chercher à mettre en mouvement dynamique des acteurs dans la visée d'un changement. C'est un processus de participation des individus à l'engagement. L'engagement peut être compris comme l'identification de l'individu au groupe, son appartenance à ce groupe et son implication au projet commun à ce groupe.

Dans une analyse du concept de la mobilisation à l'œuvre pour tous, Lamoureux (2010), au cours d'une conférence prononcée au centre patronal de santé et de sécurité du Québec, révèle qu'on entend par mobilisation se faire mobiliser ou se mobiliser soi-même.

- Par se mobiliser, cet auteur pense qu'on mobilise les troupes ; on met une armée sur le pied de guerre ; on mobilise les membres en vue d'une action concertée. La mobilisation de type militaire est événementielle ; elle est le fait de l'autorité ; dans ce cas la démobilisation est prévue.
- Par se mobiliser soi-même, il croit que c'est une réponse naturelle au leadership. Il estime que la motivation est le désir de satisfaire des besoins personnels ; alors que la mobilisation est le désir de la personne à satisfaire à la fois des besoins personnels et des besoins collectifs ou communautaires. Autrement dit, au même moment où l'individu recherche son intérêt personnel, il doit en même temps rechercher celui du groupe. Il s'agit d'aider les autres, de participer au succès des autres, de contribuer à la réussite de l'entreprise (de l'organisation), de travailler avec les autres dans le but du succès de tous.

La mobilisation, au sens large, se définit aujourd'hui, selon Tremblay et Wills (op. cit) cités par Lamoureux (2010) comme : « ... *une masse critique d'employés qui accomplissent des actions... bénéfiques au bien être des autres, de leur organisation et à l'accomplissement d'une œuvre collective.* » Par masse critique, ajoute Lamoureux (op. cit) dans son analyse, trop peu d'employés mobilisés ne créent pas la mobilisation comme bien être des autres et de l'organisation. Si on ne considère que soi, c'est de la motivation personnelle, pas de la

mobilisation comme accomplissement d'une œuvre collective : l'œuvre à laquelle on participe est plus large que soi.

Pour Wills et Labelle (2002 : 193), repris par Peretti, (2004 : 8), un employé mobilisé se définit comme « *une personne qui déploie volontairement des efforts au-dessus de la normale pour améliorer continuellement son travail, pour l'aligner stratégiquement sur les priorités organisationnelles et pour le coordonner au sein de son équipe de travail en coopérant* ». Il y a dans cette définition, un sentiment de liberté, d'un agir sans pression psychologique et révélateur d'un potentiel optimal, permanent, pour l'intérêt de l'organisation en général et de l'équipe de travail en particulier. L'individu travaille dans un esprit de coopération, de collaboration pour le groupe au sein duquel il fait partie et pour l'ensemble de l'organisation.

Nous considérerons dans cette étude la mobilisation au travail comme l'apport, la contribution, l'effort volontaire ou l'action de chaque travailleur dans la réussite de l'organisation. C'est en fait une participation de chacun sans pression aucune au travail collectif non seulement pour l'intérêt individuel, mais aussi pour l'intérêt de tous. Et le plus grand intérêt qui touche toute la communauté dans nos Ecoles, est la réussite de nos élèves. Le garant de cette réussite est l'enseignant car c'est à lui qu'incombe la qualité de l'éducation. Aussi nous nous attarderons par la suite à la compréhension du terme enseignant.

1.7.5- Le concept d'enseignant

Le dictionnaire de psychologie sous la direction de Doron et Parot (op. cit), entend par enseignement, la transmission de connaissances théoriques ou pratiques, de techniques ou de méthodes, réalisées par un maître ou un professeur à destination des élèves. Ce terme entre dans une première opposition avec celui d'apprentissage, processus d'appropriation des connaissances par les élèves.

Dans la plupart des emplois du terme enseignement, le même dictionnaire affirme qu'il est déterminé par un adjectif. On va ainsi distinguer des formes dominantes d'enseignement :

- L'enseignement mutuel, dans lequel des élèves les plus avancés enseignent à leurs camarades les plus jeunes ; l'enseignement individuel, par lequel le maître s'adresse successivement à chaque élève, l'enseignement simultané, par lequel il s'adresse à la classe toute entière.

- Des types de contenus enseignés : l'enseignement général désigne la formation intellectuelle et culturelle, et s'oppose à l'enseignement technique ou technologique orienté vers l'exercice d'une profession ;
- Des niveaux d'étude : l'enseignement primaire (ou élémentaire) est celui qui est constitué des savoirs jugés indispensables à la vie dans une société donnée, et il est en général obligatoire. Il est suivi de l'enseignement secondaire, puis de l'enseignement supérieur ou universitaire ;
- Les statuts institutionnels et administratifs d'ensemble d'établissements scolaires : l'enseignement public, à la charge de l'Etat, de la région ou de la commune, s'oppose ainsi à l'enseignement privé.

Dans notre étude, nous parlons des enseignants des écoles primaires privées et ceux des écoles primaires publiques c'est-à-dire des enseignants encore appelés éducateurs ou maîtres d'écoles primaires privées ou publiques. Ceux-ci ont l'obligation d'enseignement et d'évaluation de leurs élèves. D'où l'occasion de faire une lumière sur le concept d'évaluation.

1.7.6- Le concept d'évaluation

Le dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne (1973), déclare sur le plan statistique qu'une évaluation est une détermination quantitative d'une grandeur, par jugement d'impression ou par mesure. C'est une attribution d'une note numérique à un travail, par référence à une norme et à une échelle de mesure.

En didactique, ce dictionnaire de pédagogie dit qu'une évaluation est un système de renforcement immédiat applicable dans l'enseignement simultané. Son synonyme est l'évaluation formative.

Pour Tsafak (op. cit : 36), de façon générale, l'évaluation « *est une appréciation, une estimation de la valeur d'une chose, d'une personne en particulier de son comportement, d'un phénomène, d'une activité ou de son produit* ». L'évaluation en éducation dit Tsafak (op cit : 262), consiste « *à porter des jugements de valeur sur les résultats de la mesure d'un programme ou du rendement scolaire des élèves sur la base des critères ou des normes déterminées en vue d'une prise de décision* ». On évalue soit les résultats scolaires ou d'apprentissage, soit les programmes et projets éducatifs.

Il existe différents types d'évaluation comme l'évaluation des besoins, l'évaluation par choix forcé, l'évaluation clinique, contextuelle, coût-bénéfice, coût-efficacité, indépendante des buts assignés ou « *goals free evaluation* », interne, externe, institutionnelle, ponctuelle, transactionnelle, évaluation d'un programme éducatif (De Landsheere, 1979 in Tsafak, op cit : 36).

L'évaluation pédagogique ajoute Tsafak (op cit : 36), consiste à « *mesurer les comportements, les attitudes et les intérêts des élèves et à y porter des jugements de valeur en vue de décider si les objectifs éducatifs sont atteints* ». L'évaluation des comportements des élèves peut se diviser en quatre types d'évaluation selon le moment où elle est administrée. On peut alors distinguer : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation sommative et l'évaluation certificative (Tsafak, op. cit : 265).

En ce qui concerne l'évaluation des enseignants, celle-ci peut se fonder sur l'évaluation des comportements des élèves ou sur le niveau de couverture des programmes. A partir de ces éléments, l'on peut mesurer le niveau d'atteinte des objectifs et porter un jugement de valeur.

Dans la présente étude, nous nous intéresserons sur les types d'évaluation que l'enseignant mobilisera, le rôle qu'il jouera et les outils qui seront utilisés (centres d'intérêt, situation problèmes, familles de situations) pour évaluer le développement des compétences.

Cette évaluation peut se faire en début, en cours ou à la fin d'une séquence pédagogique (hebdomadaire ou mensuelle), d'un trimestre ou d'une année scolaire. Il s'agit donc respectivement selon le moment qu'elle se déroule, des évaluations diagnostique, formative et sommative. Il ne peut avoir d'évaluation sans au préalable communication d'intentions. C'est pour cette raison que nous embrayerons par la suite sur le concept de communication.

1.7.7- Le concept de communication

Le concept de communication est très étendu au point de présenter plusieurs approches :

Les psychologues et les psychosociologues considèrent la communication comme les interactions entre individus, la transmission de messages d'une personne à une autre ou d'un groupe à un autre ou encore d'un endroit à un autre ; c'est aussi le processus d'influence. Tsala Tsala (1991 : 14) souligne que : « *on a aussi essayé de saisir dans l'ensemble des pratiques, la*

pratique linguistique dont le vocabulaire et les formes grammaticales renverraient à une psychologie individuelle, voire à des modèles collectifs du psychisme. On en arrivera progressivement à l'idée que les comportements observés ne peuvent se comprendre que resitués dans le système de signification qui les suscite. Il s'agit de comprendre l'homme (et son comportement) en relation avec les autres. Aussi a-t-on pu penser qu'en cette fin de siècle, la psychologie ne peut être que « communicologique. »

Les psychanalystes pensent que les liens qui s'établissent entre différentes instances (l'inconscient ou le refoulé, le préconscient ou contenus susceptibles de devenir conscients, et le conscient) de la personnalité sont des communications. Par exemple, des souvenirs traumatisants refoulés dans l'inconscient peuvent ressurgir dans le champ de la conscience.

Les spécialistes de l'organisation du travail étudient les communications dans le processus de prise de décision ou dans la structure de l'organisation.

Dans cette étude, nous éliminerons une première définition qui n'a rien à voir avec nos préoccupations : possibilité de passage ou de transport entre deux points (voies de communication). Par contre nous retiendrons celle-ci : transmission plus ou moins réciproque des messages et de leurs significations

1.7.8- Le concept de planification

Le Grand dictionnaire de la psychologie définit la planification comme la capacité d'un organisme à se donner des représentations schématiques et hiérarchisées de séquences d'actions, ou d'opérations, pour atteindre un but.

Tsafak (2001) considère qu'au départ, la planification de l'éducation consistait à une simple prévision des besoins en matière d'enseignement et d'éducation. Par la suite, elle a évolué au-delà de la prospective qui analyse les tendances et définit les perspectives futures pour devenir une science qui conçoit les plans.

Selon Dror (1963 : 51), « *la planification consiste à arrêter une série de décisions concernant les mesures à prendre dans l'avenir pour atteindre des objectifs donnés* ».

Par ailleurs, « *la planification de l'éducation est au sens large, l'application d'une analyse systématique et rationnelle au processus du développement de l'éducation. Son but est*

de mettre l'éducation en même de satisfaire de manière plus efficace aux besoins et aux objectifs des étudiants et de la société. » (Coombs, 1980 in Tsafak, op cit : 120).

Dans cette étude, la planification des compétences consiste à fixer des compétences claires et intégrées, de façon rationnelle et environnemental, tout en précisant la stratégie et la tactique à adopter dans les différents domaines administratif, pédagogique, post et périscolaire de l'école pour un meilleur développement de l'enfant.

1.7.9- Le concept de participation

Le Grand dictionnaire de la psychologie définit la participation comme un accompagnement par quelqu'un de geste et de réactions émotives d'un ensemble de manifestations du même ordre survenues dans son entourage, et auxquelles il est attentif et sensible. Il s'agit d'une sorte d'identification perceptivo-motrice (bâillements, mouvements oscillatoires de la tête devant le balancement d'une lampe) ou de la propagation d'expressions émotives (fou rire, larmes, panique).

Selon l'approche des relations humaines développée par Mayo (1946) et relevée par Fonkeng Epah et Tamajoung (2012 : 27-28), la participation est l'idée des personnes qui travaillent avec un sens élevé d'engagement et qui s'identifient librement avec l'organisation ou en tant que membre d'un groupe qui travaillent ensemble pour le bénéfice de tous.

Pour nous, la participation est l'activité ou la contribution de chaque membre au sein de son groupe de référence et pour l'intérêt du groupe.

1.7.10- Le concept d'orientation

Le dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne définit sur le plan pédagogique l'orientation scolaire comme une organisation scolaire et un système didactique visant à amener chaque élève à prendre conscience de ses capacités, de ses intérêts, en vue de l'aider à choisir une direction d'études ou d'activité professionnelle lui réservant le maximum de chances de succès.

Le cycle d'orientation selon ce même dictionnaire, prend généralement place au début de l'enseignement secondaire, vers 11, 12 ou 13 ans selon les pays. Il s'ouvre par une période d'enseignement commun, consacrée au diagnostic et au réapprentissage individualisé des lacunes, puis à l'observation des élèves aux prises avec un large éventail de matières nouvelles.

Au terme de cet entraînement, quelques directions d'études sont proposées aux élèves, choisies en accord avec les parents et l'avis de l'école. Ensuite, est organisé un cycle d'enseignements différenciés. Le système fonctionne sous la direction du chef d'établissement, assisté d'un professeur responsable et d'un psychologue scolaire.

Au plan psychologique, le dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne souligne que l'orientation professionnelle est un service qui fournit des conseils aux adolescents concernant le choix d'une direction professionnelle ou d'un système d'études y conduisant.

Dans le cadre de notre étude, l'orientation est le choix opéré qu'un chef hiérarchique d'une direction d'Ecole primaire publique ou privé, peut prendre ou appliquer en matière de sanction de son personnel par rapport aux objectifs fixés au départ. Sur cette base, revisitons le concept de sanction.

1.7.11- Le concept de sanction

Le dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne (1973), révèle sur le plan pédagogique qu'une sanction est une récompense ou une punition attribuée à l'auteur d'un acte. A l'égard des élèves, les récompenses traditionnelles sont surtout les classements, les cartes ou tableaux d'honneur, les prix de fin d'année ; parmi les punitions : la réprimande, la retenue, le pensum, le renvoi. Les punitions corporelles sont interdites dans la plupart des pays évolués.

Tous ces procédés visant à l'incitation artificielle, au zèle et à la bonne conduite sont de plus en plus délaissés : ils sont chez les maîtres/professeurs, des indices négatifs de la crainte de l'indiscipline.

La diminution des effectifs des classes a permis au maître de se libérer de cette forme d'anxiété et de mettre en jeu des stimulations positives d'application comme la motivation, les activités d'équipe, l'autocontrôle des résultats.

Ce dictionnaire dit que les sanctions naturelles sont une théorie émise par Rousseau et soutenue par Spencer, prônant la supériorité éducative des conséquences découlant naturellement des actes accomplis par l'enfant en opposition aux récompenses et aux punitions artificielles.

Au plan administratif le dictionnaire ci-dessus mentionné pense qu'à l'égard du personnel enseignant et éducatif, il existe peu d'incitants extérieurs au travail de qualité (dans

certains pays, le signalement, l'avancement plus rapide dans l'échelle des traitements, l'octroi d'une indemnité spéciale en fin de carrière). Les sanctions négatives, généralement prévues dans les règlements, sont : le rappel à l'ordre, la réprimande, la suspension sans ou avec retenue du traitement, la mise en non activité, la révocation. Il est possible à la personne frappée d'une sanction de faire appel à une chambre de recours.

Pour le dictionnaire de psychologie sous la direction de Doron et Parot (2011), la sanction sous forme de récompense ou de punition est une évaluation concrète des comportements. Dans une perspective éducative, elle attire l'attention sur les conséquences des actes et invite l'acteur à élargir le champ de représentation de ses activités au-delà de la satisfaction de ses propres besoins. Les sanctions encouragent ou inhibent, neutralisent ou aiguillonnent les tentations. L'intériorisation du sens des sanctions varie selon les liens entre l'acteur et l'attributaire, l'expression de l'autorité, les circonstances et l'intention de l'acte, la nature et la forme des sanctions appliquées, l'âge et le sexe du sujet sanctionné. D'un point de vue clinique, le retentissement des sanctions s'articule sur l'affectivité et ses intrications complexes entre identification et estime de soi, culpabilité et honte. Par ailleurs, à la différence d'une punition qui s'exerce dans un cadre conventionnel et qui est appréciée par des personnels disposant d'une autorité parentale ou éducative, la sanction pénale relève d'un acte juridique. Elle ne peut être appliquée qu'à l'auteur d'une infraction légale reconnue coupable et responsable.

En fait pour nous, les sanctions ont deux alternatives : récompenses et amélioration. Il s'agira pour le chef d'Etablissement de choisir efficacement la sanction appropriée par rapport à la faute commise par un personnel sous sa responsabilité. Cela étant, les sanctions de récompense sont l'attribution d'un bien qui procure à l'acquéreur de la joie, qui motive ou stimule ce dernier au travail. Par contre les sanctions punitives sont des menaces envers l'employé. Elles sont répressives et coercitives. Le but n'étant pas de punir mais plutôt d'améliorer, il s'agira pour les directeurs de conseiller les enseignants dont les activités tendent à stagner.

1.7.12- Le concept d'implication

Votre réussite dépend de votre savoir-faire et de votre réputation, votre implication personnelle et celle des partenaires dans la vie de l'entreprise (Guillermic, 2015 : 13). Pour

Arduino (2000 : 205-215), « *l'implication, dans le champ des sciences sociales, restera néanmoins liée à ces notions d'interactions, de processus et d'altération postulant, toutes trois, ...* ». De ce fait, l'implication est la participation, l'intervention ou mieux la part de responsabilité d'une personne, d'une organisation à quelque chose.

1.7.13- Le concept d'efficacité

Plusieurs auteurs ont identifié des indicateurs susceptibles de fournir des explications sur la réussite des élèves et ont été amenés à classer les écoles efficaces et les écoles non efficaces. Grisay (1990) par exemple a identifié les caractéristiques des établissements plus ou moins efficaces que d'autres : de petite taille, hétérogène, enseignants jeunes faisant preuve d'exigence, climat chaleureux et paisible.

Pour Ngonga, la notion d'efficacité en éducation peut donc s'analyser comme la capacité moyenne d'une école, qu'elle soit publique ou privée, à faciliter une bonne progression des élèves en termes de connaissances acquises (Ngonga, 2010 : 96). Blaug (1970) mesure l'efficacité en éducation à l'aide des gains de productivité qui en résulte du fait des connaissances scolaires.

Paul (1999) distingue deux types d'efficacité : l'efficacité interne et l'efficacité externe. L'efficacité interne s'intéresse aux produits à l'intérieur du système éducatif (élèves ayant réussi aux examens, notes à un test standardisé, etc). L'efficacité externe quant à elle s'intéresse à la sanction par le marché du travail ou plus généralement par le système économique (proportion ou nombre de diplômés embauchés, salaire des anciens élèves, contribution de l'éducation à la croissance).

Dans le cadre de notre travail, il s'agit de l'efficacité interne et externe en matière de ressources humaines notamment dans la gestion des compétences. L'efficacité interne s'intéresse aux indicateurs des caractéristiques de communication, de planification, de participation, d'évaluation, et de sanction. Ainsi, plus la moyenne de la plupart des indicateurs est élevée, plus l'établissement est efficace. En ce qui concerne l'efficacité externe, le gestionnaire doit convaincre toutes les parties prenantes (association, ONG, famille, etc...) à s'impliquer dans la gestion des compétences afin de favoriser la mobilisation des enseignants au travail. Plus l'établissement est capable de convaincre ces acteurs externes à s'impliquer à la gestion des compétences plus cet établissement est compétent. L'efficacité étant pour nous

la capacité moyenne d'une école à mieux organiser ses activités. D'où la question suivante : lequel des gestionnaires (directeurs) d'école publique ou privée gère mieux les compétences de son établissement scolaire ? En d'autres termes lequel des établissements scolaires public ou privé est efficace en matière de gestion des compétences et par conséquent mobilise mieux son personnel au travail.

En terminant ce chapitre, il était question de présenter l'approche ou la perspective théorique que nous décidons d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ de notre recherche à savoir : la gestion des compétences a-t-elle un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé ? C'était une manière d'interroger le phénomène étudié qui est le suivant : la mobilisation des enseignants des écoles primaires publiques et privées au travail. Nous poursuivrons actuellement notre travail avec la revue de littérature.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTÉRATURE ET THEORIES EXPLICATIVES

2.1-REVUE DE LITTÉRATURE

La revue de littérature est une recension des différents travaux faits dans notre problématique. Il s'agira d'une série de problèmes, d'une série des écrits des auteurs qui ont abordé d'une manière ou d'une autre notre problème d'étude. Dans notre travail, elle s'articulera dans un premier temps sur les travaux concernant la Gestion d'Établissements scolaires, et dans un second sur ceux de la mobilisation des enseignants au travail.

2.1.1- Recension des écrits sur la Gestion d'Établissements

Le problème de gestion d'une organisation se pose depuis des millénaires. Et depuis l'antiquité, il s'est posé avec acuité pour la construction des édifices de grande taille. Au XIV^{ème} siècle, les Vénitiens mettaient déjà en pratique la notion de standardisation à travers le processus d'assemblage en ligne de navires. En 1776, Adam Smith démontrait les avantages de la division du travail. Mais les idées de rationalisation dans le travail se sont surtout développées au début du XX^{ème} siècle. Nous relèverons dans le cadre de cette recherche, d'abord les écrits sur la gestion d'établissements dans une perspective marchande, et après les écrits sur la gestion d'établissements scolaires.

2.1.1.1- Recension des écrits sur la gestion d'établissements dans une perspective marchande

Les écrits de Baglin, Bruel, Garreau, Greif, Kerbache et Delft (2005 : 13-23) ont mis en exergue les grandes évolutions organisationnelles depuis le taylorisme jusqu'au « juste à temps » en passant par le fordisme dans une perspective économique qui met en relief la fonction industrielle et logistique dans l'entreprise. Ils ont également ressorti les évolutions récentes dues aux profonds changements de l'environnement, aux nouvelles technologies, à l'explosion des technologies de l'information, à de nouvelles attentes sociales et surtout à la mondialisation et la délocalisation de la fabrication pour un marché plus global qui ont imposé une redéfinition

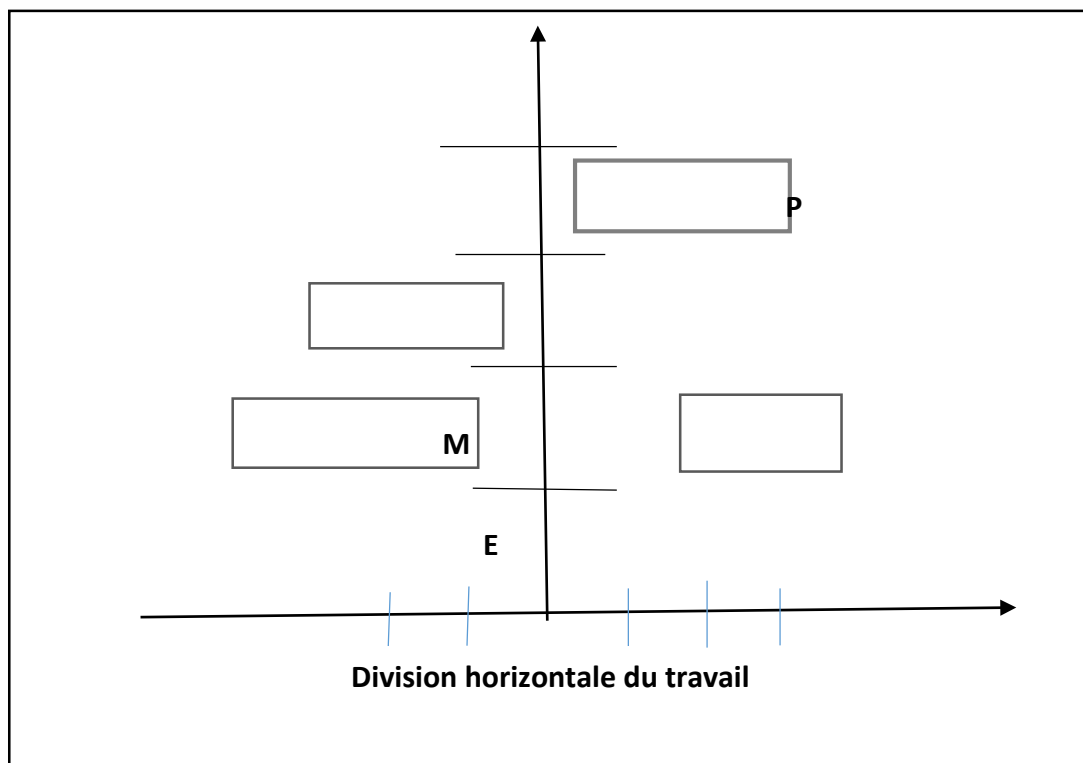
de la stratégie industrielle. Cette nouvelle redéfinition fait naître un concept nouveau qu'est la Supply Chain Management.

Parlant du taylorisme, elle est une organisation scientifique du travail (OST) inventée aux Etats Unis par Taylor, F.W. en 1911 pour permettre un accroissement rapide de la production industrielle. Elle sous-tend deux principes qui sont :

- L'analyse scientifique du travail par le chronométrage, la recherche de bonnes méthodes, l'élimination des gestes inutiles, la sélection des ouvriers, l'établissement des temps standards et le salaire au rendement ;
- La double division du travail sur le plan horizontal (division d'une tâche complexe en une série de tâches simples) et sur le plan vertical (les tâches d'exécution et les tâches de gestion sont clairement séparées).

Ces principes du taylorisme s'illustrent par la figure 4 ci-dessous :

Figure 4: Principes du taylorisme



Source : Baglin, Bruel, Garreau, Greif, Kerbache et Delft (2005 : 14)

Le fordisme quant à lui a été inventé par Henry Ford dans les années 1920. Il repose sur deux principes fondamentaux :

- Le principe de travail à la chaîne ou la chaîne de montage qui stipule que les composants soient assemblés le long de la chaîne de façon continue et non tous dans la phase d'assemblage final ; ceci pour éviter des coûts de logistique interne considérables ;
- Le principe de standardisation qui consiste à la fabrication d'un modèle en masse, par exemple la Ford T en noir.

Mais avec la multiplication des modèles et des options et même la réduction des délais et des prix, cette organisation rigide avait montré ses limites.

Chez Toyota, Taiichi Ohno a inventé dans les années 1980, le principe du juste-à-temps (JAT) qui consiste à produire ce dont on a besoin juste au bon moment car, produire en avance crée des stocks et produire en retard mettrait en rupture le stade de fabrication suivant et le conduirait à constituer des stocks de sécurité. Ohno a préconisé la méthode Kanban qui est un ensemble identifiant qui permet une régulation automatique des flux dans et entre les ateliers. L'équation fondamentale du JAT est donc : **production = demande**. L'objectif étant le seul bon niveau de stock c'est-à-dire le stock zéro qui se résume en zéro délai, zéro défaut, zéro panne, zéro papier (Baglin et al, op cit : 16). Par conséquent le juste-à-temps repose sur :

- La qualité totale en éliminant toutes les causes de mauvaise qualité ;
- La totale disponibilité des équipements par une maintenance productive totale préventive et planifiée ;
- La relation de coopération (ou partenariat) dans laquelle fournisseurs et entreprise cliente collaborent pour le succès de leur activité commune en partageant les risques.

Cette démarche est bénéfique dans de nombreux secteurs car elle permet une réduction globale des coûts. Dans nos écoles par exemple, le principe de la qualité totale qui élimine toutes les causes de la mauvaise qualité s'apparente à l'éducation de qualité à laquelle l'Etat Camerounais s'attelle à offrir à tous. En fait l'un des objectifs de l'éducation de qualité est de lutter contre les redoublements en recherchant les causes des échecs scolaires afin de les prévenir. Le principe de la relation de coopération (ou partenariat) dans laquelle fournisseurs et entreprise cliente collaborent pour le succès de leur activité commune en partageant les risques,

est similaire à la communauté éducative qui appellent tous les acteurs (enseignants, parents, collectivités publiques, ONG, etc...) de l'éducation à interagir pour le bon fonctionnement de l'école et par conséquent la réussite de l'élève.

Pour le concept de la Supply Chain Management, il apparaît dans les années 1990 et stipule que la reconnaissance des performances des différents acteurs d'une chaîne logistique sont interdépendantes. Cela suppose un partage et une transparence totale de l'information, en particulier grâce aux systèmes d'information intégrés et à internet (Baglin et al, 2005 : 13).

Ces auteurs narguent que les contraintes provenant d'un environnement en pleine évolution imposent des objectifs complémentaires et non antagonistes au système logistique. Cela suppose, un temps de réponse plus court à tous les niveaux, des coûts de revient plus bas, une qualité parfaite car la mauvaise qualité fait fuir les clients, un meilleur service au client et enfin le respect de l'environnement et des normes sociales. La Supply Chain Management est donc la recherche d'une excellente performance globale dans une chaîne constituée d'entreprises indépendantes mais liées par un objectif commun : la satisfaction du client final (Baglin et al, op. cit : 23).

A côté de ces grandes évolutions organisationnelles dans les industries mises en exergue par Baglin et al, (2005), Fonkeng Epah et Tamajoung, (2012 : 15-45) quant à eux, dans une ambition de l'administration scolaire et provisorat, ont fait une analyse des théories d'organisation en soulignant les réactions contre les relations humaines et surtout en trouvant des issues pour la prévision des conflits dans les organisations.

Dans une étude sur 300 entreprises camerounaises (125 du public et 175 du privé) Tchankam (2008) a fait une analyse comparée de systèmes de gestion. Il retient que l'examen détaillé des variables caractéristiques des systèmes de management ne dépend pas de la nature de la propriété, mais des comportements induits par celle-ci. Dans le secteur public, le manque d'autonomie de gestion tient au rôle modeste, voire effacé que jouent les organes délibérants en dépit de leurs attributions institutionnelles.

Cet auteur relève que la structure organisationnelle est fortement hiérarchisée et rigide par conséquent mal adaptée aux objectifs et aux contraintes opérationnelles ; elle nuit de ce fait à la responsabilisation du personnel. L'exercice de l'autorité est marqué par le non-respect du

processus de délégation de l'autorité et une formalisation trop accentuée des postes. Par ailleurs, le concept de contrôle est fortement biaisé. Il s'intéresse plus à la régularité de l'exécution qu'au choix des objectifs et l'appréciation des résultats. Par conséquent, il est inefficace.

Il rappelle toutefois que ces comportements se retrouvent dans bon nombre d'entreprises privées. Ils ne sont pas donc une spécificité de l'entreprise publique. Il trouve pour cela deux séries de mesures pour l'amélioration de la gestion des entreprises publiques et privées du Cameroun :

- Les premières sont l'amélioration de l'environnement des affaires et l'adaptation de la gestion aux méthodes modernes ; celle-ci concerne les deux types d'entreprises.
- Les secondes sont spécifiques au secteur public et sont axées sur l'amélioration des relations entre les entreprises et les pouvoirs publics, les méthodes de gestion et les structures organisationnelles, les options stratégiques de base.

Tout récemment, sur le plan économique, Guillermic (2015) a identifié de nombreux outils de gestion d'entreprises qui ont un impact positif sur la gestion de l'entreprise. Ces outils que sont la trésorerie, la mesure de la rentabilité, l'élaboration du plan de financement, la valeur ajoutée, l'optimisation du poste client, le résultat financier et bien d'autres encore imposent l'optimisation de la rentabilité et la consolidation de la sécurité de l'exploitation. Bref, cet auteur a étudié la gestion en se basant sur les documents comptables que sont le bilan et le compte de résultat. Ainsi, pour la rentabilité de l'entreprise, il met en exergue deux concepts à savoir : l'internalisation et l'externalisation. L'internalisation consiste à faire réaliser par les salariés de l'entreprise ce qui jusqu'alors est acheté auprès des fournisseurs. Alors que l'externalisation est la méthode inverse de l'internalisation. Elle consiste à substituer ses ressources humaines par des prestataires externes (Guillermic, 2015).

En rapport avec notre étude, ces principes sus évoqués interviennent dans le management scolaire. Par exemple le principe de la division du travail de Taylor est bel et bien appliqué dans les organisations scolaires car la relation de hiérarchie à subordonné et vice versa témoigne la division verticale du travail alors que celle de collègues à collègues montre la division parallèle ou horizontale des tâches. L'évolution des élèves par cours et niveaux d'enseignement clarifie le travail à la chaîne évoqué par Henry Ford. Alors que le principe de

promotion collective tend à annuler les redoublements et s'apparente à zéro stock du juste-à temps de Taiichi Ohno pour ne citer que ces quelques cas. Aussi, l'internalisation et l'externalisation proposées par Guillermic (op. cit) se rapprochent à la division de nos variables en deux grands groupes : d'un côté les variables internes que nous avons constitué de la communication des compétences, de la planification des compétences, de la participation entre la direction et les enseignants pour un meilleur arrangement des compétences, de l'évaluation des compétences, de l'orientation des sanctions relatives aux compétence, et de l'autre côté la variable externe formée de l'implication des acteurs extérieurs à l'école que l'auteur suscité appelle « *fournisseurs* » ou « *partenaires* » (Guillermic, 2015).

En fait, les écoles et les industries sont toutes considérées comme des organisations sociales. C'est pourquoi Walton (1950) repris par Fonkeng Epah et Tamajoung (2012 : 34) relève toutefois que : « *l'administration est fondamentalement la même dans toutes les organisations, qu'elles soient éducatives, industrielles, gouvernementales, militaires ou ecclésiastiques* ». En dépit de cette idée, l'école a ses spécificités qui font d'elle une organisation à part (Campbell : 1958). Ce sont :

- Les écoles ont un objectif distinctif comme un type d'organisation de services particulier ;
- Les écoles ont un lien particulièrement étroit avec la clientèle primaire (les parents) ;
- Il y a un manque de concurrence dans le secteur public, même si certaines exceptions peuvent être citées ;
- Les écoles ont une équipe de professionnels, à qui on donne et qui s'attendent à recevoir un degré élevé de discrétion dans leur travail ;
- Les attentes pour un administrateur d'école (par exemple, qu'il soit très visible, facilement accessible et affectivement liée à la clientèle primaire) sont différentes pour celles des administrateurs dans d'autres contextes (par exemple, nos variables précitées sont très différentes des outils de gestion d'entreprise énumérés par Guillermic, op. cit).

L'environnement de l'école n'est pas tout à fait comme l'environnement de l'entreprise marchande ; □ Les écoles ont une puissance d'organisation qui a largement échappé à l'évaluation quantitative.

Ainsi, Fonkeng Epah et al (op. cit : 19) souligne que : « *il existe de graves dangers lorsque l'on tente d'appliquer des théories des affaires/administration/gestion des industries ou des organisations professionnelles dans le domaine de l'éducation* ». Ces auteurs souhaitent qu'avant qu'un tel principe ou une telle théorie de gestion soit appliquée dans l'éducation, il faut qu'il soit adopté ou assimilé. Au demeurant Fonkeng Epah et Tamajoung (2012 : 19-46) ont fait une analyse des théories d'organisation afin d'aider les administrateurs scolaires à faire la part des choses.

2.1.1.2- Recension des écrits sur la Gestion d'Etablissements scolaires

La GE scolaire peut être centralisée ou décentralisée, centrée sur les compétences ou sur les objectifs ; on parle alors de la gestion par compétences et de la gestion par objectifs. Elle passe aussi par la détermination et l'intériorisation des tâches ou des champs de compétence d'un chef d'établissement. Elle implique enfin un style de leadership caractérisant dans une moindre mesure le type de chef d'établissement. Ainsi, cette multiplicité entraîne bon nombre de travaux sur la Gestion d'Etablissements scolaires au point où certains auteurs abordent cette notion dans une perspective de changement, et d'autres dans une catégorisation des dirigeants ou des établissements avec des effets sur la qualité de l'éducation, le rendement scolaire, la motivation et la mobilisation des enseignants.

2.1.1.2.1-Recension des écrits sur l'évolution de la gestion d'établissements scolaires au Cameroun

L'évolution de la gestion d'établissements scolaires au Cameroun a connu des changements des institutions, des doctrines, des méthodes, des conditions et des processus au fil du temps. Et ces changements ont eu des effets sur la qualité de l'éducation ou sur le rendement scolaire. Les travaux de Kolette, Albert, et Calin (1998), Delors (1996) et Tsafak (2001 :131-144) le confirment.

En effet, l'on a traversé l'époque où « *le directeur était le seul maître à bord* » Tsafak (2001 :133) de toute une école, à l'époque où l'école est la propriété et l'œuvre de toute une communauté éducative regroupant élèves, enseignants, parents, Etat, organisme non gouvernemental (ONG), collectivités territoriales décentralisées etc (Confemen, 2006).

De fait, avant la pénétration coloniale, l'éducation traditionnelle était fondée sur l'observation des traditions. Elle était essentiellement orale. Le chef d'Etablissement était le praticien de la tradition c'est-à-dire celui qui maîtrisait les us et coutumes. Il était en même temps le gestionnaire des biens et de personnes, et le transmetteur des savoirs traditionnels.

Par la suite, Kolette, Albert, et Calin (1998 : 29) nous révèlent l'ouverture au Cameroun, en 1844 à Bimbia, d'une Ecole, par la Mission Baptiste de Londres, à l'initiative de Joseph Merrick ; et l'année suivante, d'une autre école à Douala par le pasteur Alfred Saker. C'était le début de l'éducation formelle. Le chef d'Etablissement était un missionnaire qui éduquait dans une perspective de mieux évangéliser. Il était en même temps chargé de l'administration de l'école, de l'enseignement et de l'évangélisation. Il était à la fois un gestionnaire ou administrateur de l'école et de l'église.

Nous comprenons par ce qui précède que les structures scolaires privées sont les premières à s'implanter au Cameroun. Cela est d'autant vrai que l'allemand Nachtigal prend possession du Cameroun en 1884. Après cela, deux Ecoles officielles sont ouvertes en 1888 à Déido (Douala) et à Victoria (actuelle Limbé). Ces Ecoles institutionnalisées étaient de petite taille ; le maître était en même temps le directeur. Mais au fur et à mesure que la taille de ces institutions augmentait, le besoin en personnel se faisait sentir. C'est ainsi que le personnel indigène formé à la langue occidentale fut recruté pour seconder les administrateurs scolaires blancs. La gestion ici était dictatoriale car les indigènes étaient des simples exécutants (Tsafak, 2001 : 137).

A la fin de la première guerre mondiale, la gestion du Cameroun est confiée à la France et à l'Angleterre. Après la deuxième guerre mondiale, la société des nations (SDN) est devenue l'organisation des nations unies (ONU). Le Cameroun est passé alors du mandat de la SDN à celui de l'ONU (Tsafak, 2001 : 139).

Dans ce contexte de l'après-guerre, la France a fait remplacer les missionnaires allemands par les français. Elle a employé peu d'instituteurs français mais de moniteurs camerounais n'ayant que le niveau de certificat d'études primaires et élémentaire (CEPE). Le type d'administration employé par ce système était indirect c'est-à-dire que tout était centralisé entre les mains des français, les moniteurs camerounais ne devant que jouer les seconds rôles.

Contrairement au système d'éducation français, celui d'inspiration britannique est libéral, décentralisé, pragmatique et fait largement confiance aux enseignants à qui revient l'initiative pédagogique. A propos, Tsafak (op. cit :143) souligne que : « *Il se distingue du système d'inspiration français par la structure de la relation pédagogique* ». Nous pouvons comprendre ici que pendant que les anglais prônaient l'autonomie de gestion des écoles, les français eux sauvegardaient une gestion hiérarchique centralisée des Ecoles qui ne donne pas trop de liberté au gestionnaire d'Etablissement scolaire.

Après l'indépendance et la réunification, l'enseignement primaire est confié aux secrétariats d'Etat des gouvernements fédérés, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur confiés au ministère fédéral chargé de l'éducation. En 1972, la proclamation de la république unie du Cameroun a permis de regrouper tous les niveaux d'enseignement en un seul ministère de l'éducation nationale. Mais globalement, la qualité de la gestion d'établissement a pris corps au lendemain de la deuxième guerre mondiale grâce à l'expansion, la taille et la complexité des organisations administratives. Ainsi, dans une perspective comparative des structures privées et celles publiques en 1960 – 61, Gardinier (1982) in Tsafak (op cit) rapporte que l'enseignement primaire rassemblait 131 024 élèves dans le public, 173 625 dans le catholique, 62 702 dans le protestant et 4 012 dans le laïc sur un total de 371 402. On peut constater à cette période que l'ensemble du secteur privé (65 %) scolarise plus que l'Etat (35,3 %).

De nos jours la tâche des chefs d'Etablissement est immense et complexe. Le directeur ou proviseur ne peut plus prétendre prendre seul la décision. Il est entouré d'un conseil d'école pour le primaire ou d'un conseil d'Etablissement pour le secondaire. Il convient que celui-ci soit un véritable gestionnaire car il a à gérer une large ressource humaine. A propos, Delors (1996), dans le rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, cité par Tsafak (2001 : 153), recommandait que : « *Il faut veiller à ce que la direction des établissements scolaires soit confiée à des professionnels qualifiés ayant reçu une formation spécifique, notamment en matière de gestion* ». Et parlant de communauté éducative dans le but d'encourager la participation au processus de prise de décision, la commission estime que : « *Il convient de mettre en place dans chaque établissement des procédures qui précisent le rôle des différents acteurs en favorisant la coopération entre les*

enseignants, les chefs d'établissement et les parents ainsi que le dialogue avec l'ensemble de la communauté locale » (Delors,1996 cité par Tsafak, 2001 : 153). Surtout que ces derniers moments au Cameroun, la gestion d'Etablissement subit une forte pression due au processus accéléré de décentralisation qui souhaite voir les collectivités locales se prendre en charge et prendre leur destin en main.

Nous pouvons à partir de ce qui précède, dire en guise de conclusion que la GE au Cameroun a évoluée peu à peu de la période précoloniale à l'indépendance et à galopée après cette date jusqu'à nos jours à cause de sa libération des mains des tuteurs français et anglais, mais surtout à cause de l'augmentation de la taille des Etablissements scolaires. Mais aussi, dans le secteur public, cette gestion va à pas lent dans le processus d'autonomisation des Ecoles car, elle demeure centralisée. La décentralisation n'est que de nom. Les directeurs des EPP ou des EPPA, reçoivent encore pour faire fonctionner leurs Etablissements quelques francs de l'Inspecteur d'Arrondissement de l'Education de Base ou du Délégué Départemental. Pour booster cette gestion, les Ecoles Primaires Publiques devraient bénéficier d'une véritable gestion autonome et partante, d'une meilleure GC (Gestion des compétences), gage de la mobilisation des enseignants.

En contre-pied du secteur public, en Afrique subsaharienne, la diversité de l'offre en éducation du secteur privé, sa flexibilité et son efficacité de gestion, les relations fortes qu'entretiennent les établissements avec les parents d'élèves sont autant d'éléments qui expliquent le succès de son développement récent. L'autonomie financière et managériale donne au secteur privé de l'éducation une plus grande marge de manœuvre pour développer de nouveaux modèles éducatifs et s'adapter à l'évolution de la demande des parents. (D'Aiglepierre (2013). En fait, dans l'approche de la banque mondiale, la question de l'autonomie est centrale. Il a en effet été démontré que l'autonomie des établissements scolaires améliore les résultats scolaires que ce soit en école publique ou privée (Lusk-Stover et Patrinos).

Au Cameroun, les familles et l'enseignement privé apportent un complément à l'effort de l'Etat. Aujourd'hui, l'Etat n'a plus de moyens de rester seul face au problème de l'éducation. Dans cette situation, l'Etat tente de promouvoir l'idée de communauté éducative susceptible d'épauler le développement et qui repose notamment sur une mobilisation large des ressources humaines et financières (Djamé, Esquieu & Onana, 2000). Ces auteurs ont tenté d'examiner les

types d'interventions qui pourraient guider l'Etat, en vue d'assurer les meilleures conditions possibles à la scolarisation des jeunes camerounais. Il apparaît aux auteurs qu'un système d'information fiable et exhaustif, à la fois qualitatif et quantitatif doit impérativement être mis en place pour évaluer de façon précise la réalité du terrain et permettre ainsi une politique efficace pour réguler et coordonner le système d'enseignement privé.

2.1.1.2.2-Recension des écrits sur l'évolution de la gestion d'établissements scolaires dans le reste du monde

Mulford (2003) a écrit sur l'évolution des fonctions de direction en milieu scolaire et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements. Sa contribution avance l'idée que les évolutions actuellement en cours dans nos sociétés et dans leur offre d'éducation se reflètent dans le rôle, le recrutement et le développement professionnel des responsables scolaires. En fait, pendant que la recherche récente constate que la plupart d'entre les responsables scolaires ne bénéficient guère d'une préparation formelle ou structurée à l'emploi, cet auteur réunit des données pour montrer la nécessité de former les responsables. Dans le cas des approches de la gouvernance scolaire et l'évolution du rôle des dirigeants, il ressort trois grandes approches utilisées par les pouvoirs publics pour réaliser une réforme. Ce sont :

- L'ancienne administration publique (AAP) ;
- La nouvelle gestion publique (NGP) ; et
- L'apprentissage organisationnel (AO).

Pour la première, qu'Olsen (2002 : 4) appelle « *Ancienne Administration Publique* » (AAP), les administrateurs, y compris les chefs d'établissements scolaires, sont « *des administrateurs inspirés par la logique règlementaire appliquant et maintenant avec intégrité les normes juridiques ... de manière neutre et avec le souci de bien public. Cette manière de voir privilégie la fiabilité, la prévisibilité et la transparence.* » (Olsen, 2002 in Mulford, op cit : 8). Cette approche est plus appliquée en Europe centrale et orientale.

La seconde approche appelée nouvelle gestion publique (NGP) restructure l'école publique selon les caractéristiques suivantes (Dempster, 2002a :17 in Mulford, op cit : 9) :

- La décentralisation par le biais de l'autogestion de l'établissement ;
- L'introduction d'une concurrence entre établissements ;
- De nouvelles exigences en matière de transparence financière ;

- Une progression du contrôle par le consommateur grâce aux conseils de gestion des écoles ;
- Le recentrage du programme d'études et le contrôle de l'évaluation ;
- L'augmentation des pouvoirs du chef d'établissement ;
- L'accentuation de la pression en faveur de l'évolution axée sur les résultats ;
- L'exposition des résultats de l'établissement à un examen public ;
- Une évaluation des enseignants prenant en compte les compétences définies par l'employeur ; et
- Une réglementation plus stricte de la profession enseignante.

Cette nouvelle approche vise l'efficacité de la direction d'établissement en invitant le chef d'établissement à avoir le sens de l'entreprise et de la vente du produit, en suscitant en lui une expertise dans le système de gestion par résultats tout en instaurant un lien entre le salaire et les résultats. Aussi devra-t-il avoir le souci de la collaboration et faire en sorte que le personnel et/ou la collectivité locale acquiert des compétences très élaborées en matière de résolution des problèmes (Mulford, op cit : 9).

Ainsi, l'Autriche est passé de « *l'administration* » au service en mettant un accent sur les résultats (OCDE, 2001b in Mulford, op cit :10). Et le rôle administratif du chef d'établissement « *a évolué depuis l'enseignant chargé des tâches techniques et administratives supplémentaires au directeur à plein temps et au responsable du développement des ressources humaines, matérielles et financières.* » (OCDE, 2001b : 20-24, in Mulford, op cit : 10). Aux Pays-Bas, les directeurs d'école sont responsables de la qualité de leur école, du recrutement, de l'évaluation, du licenciement de leur personnel et des négociations avec des syndicats (Mulford, op cit : 10).

La troisième approche à savoir l'apprentissage organisationnel cherche en permanence l'amélioration de la qualité par la collaboration entre direction et personnel. Silins et Mulford 2002a&b, in Mulford, (op cit : 14) énoncent quatre facteurs pour définir l'apprentissage organisationnel. Il s'agit de :

- Un climat de confiance et de collaboration ;
- Une mission commune accompagnée d'un suivi ;

- L'initiative et la prise de risque ; et
- Un développement professionnel permanent, adapté.

Mulford (2003) conclut que l'action de la direction en milieu scolaire reste d'une importance cruciale pour l'amélioration permanente de l'enseignement. D'où son rapprochement avec notre étude qui vise la mobilisation des enseignants au travail. En fait, l'action de la direction en milieu scolaire est en quelque sorte ce que nous appelons de manière générale gestion d'établissement et de manière spécifique gestion des compétences ; elle a constitué notre variable indépendante dont certaines caractéristiques sont similaires à celles trouvées par l'auteur ci-dessus. Ainsi, une réglementation plus stricte de la profession enseignante s'apparente à une sorte de prévision, de planification des compétences dont nous parlons dans la présente étude. Aussi, Une évaluation des enseignants prenant en compte les compétences définies par l'employeur, le climat de confiance et de collaboration dont ils (Silins et Mulford) font allusion impliquent respectivement l'évaluation des compétences et la participation des compétences dont nous avons élaboré dans nos variables indépendantes.

Après cet aperçu historique, nous chercherons à recenser les travaux de certains auteurs sur les systèmes et les styles de Gestion des Etablissements scolaires. Tsafak (2001) a relevé nous l'avons déjà dit quatre systèmes ou points de vue des auteurs sur la gestion d'établissement scolaire à savoir : structurel, fonctionnel, psychosociologue, et technocrate. Nous avons aussi souligné que certains auteurs utilisent soit une conception, soient des conceptions mixtes pour parler de l'organisation scolaire.

2.1.1.2.3- Gestion centralisée ou décentralisée des Etablissements scolaires

Dans ce domaine, un certain nombre de travaux ont vérifié l'effet de la décentralisation versus centralisation sur la motivation des enseignants, leur mobilisation, mais surtout sur l'autonomie et le développement des Etablissements scolaires (Laderrière, 2006 ; Nongni, 2011 ; Siakeu, 2000).

Pour la gestion décentralisée, les travaux de Laderrière (2006) révèlent que l'Europe est bien avancée dans ce processus qui donne une large autonomie aux Etablissements scolaires. En Suède par exemple, la responsabilité de la gestion des Ecoles est transférée aux municipalités. Et actuellement, la mise en œuvre d'une politique de direction par objectif axé

sur l'obtention des résultats et même l'obligation des résultats, donne plus d'autonomie aux Ecoles. Ces objectifs sont fixés dans le projet d'Etablissement et dans le projet local, en rapport avec les grands objectifs nationaux. L'équipe de direction de chaque Ecole est tenue responsable des résultats obtenus. Bien que la commune engage formellement le personnel des Ecoles dont elle a la responsabilité, chaque Ecole élabore un contrat avec ses enseignants, fixant les heures de cours et les heures de présence dans l'Etablissement, hors des cours. Dans ce système éducatif, l'équipe de direction ne sépare pas l'évaluation des résultats des élèves de l'Etablissement de l'évaluation des enseignants ; car c'est cette évaluation qui va être l'un des éléments servant à déterminer le montant du salaire fixé par le chef d'Etablissement en accord avec les élus locaux. De fait la considération classique de l'ancienneté de carrière est en voie de disparaître. Elle fait place à cinq critères auxquels s'appuie le chef d'Etablissement pour asseoir son jugement. Ce sont : la compétence, la formation, la capacité d'initiative, le travail en équipe et la difficulté du poste.

Contrairement à la Suède où les autorités municipales recrutent formellement le corps enseignant en accord avec l'équipe de direction, le même auteur nous dit que l'Angleterre quant à elle a donné plus de responsabilités au chef d'Etablissement. C'est ce dernier qui au nom du conseil d'administration recrute les enseignants. Il peut également procéder à leur licenciement. C'est lui qui, s'appuyant sur l'équipe de direction, procède à l'évaluation de tous les personnels dont les enseignants à partir des objectifs initialement fixés par le conseil d'administration ; il propose la nomination ou le renvoi des membres du personnel. On notera à ce propos, qu'un enseignant peut être congédié après évaluation de ses résultats par des spécialistes disciplinaires et après vérification que leurs conseils n'ont pas été retenus à la suite d'une première visite. La tâche du chef d'Etablissement en matière de gestion l'amène à évaluer le travail entrepris par les groupes, les équipes et les individus. Il est intéressant de noter que, pour plus d'objectivités, l'attribution de la prime au mérite, avant d'être définitive, fait d'abord l'objet d'une proposition qui doit être ratifiée par le jugement d'inspecteurs extérieurs à l'école. Cette gestion managériale fonctionne dans un cadre strict de relation entre les résultats obtenus et les nouvelles grilles de rémunération. Autrement dit le salaire de chaque enseignant est fonction du résultat obtenu. Ceci donne une motivation certaine et un engagement véritable au travail.

Parlant de motivation, cet auteur ajoute que l'Angleterre a mis un certain nombre de mesures de promotion ou d'amélioration des conditions de travail des enseignants. En premier lieu, on a créé un nouveau grade supérieur d'enseignant très qualifié (Advanced Skilled Teacher). En second lieu, on a restructuré la partie supérieure du barème salarial des enseignants de base avec fixation d'un seuil d'accès reposant sur l'évaluation des résultats obtenus, afin de récompenser les meilleurs enseignants de la base. En troisième lieu, il existe des primes collectives aux meilleurs établissements qui sont ensuite redistribuées au sein des équipes pédagogiques. En quatrième lieu, des enseignants obtenant d'excellents résultats pourront bénéficier d'une promotion accélérée (Fast Track Teachers).

Au Québec, souligne Laderrière (2006), les établissements scolaires de l'ordre primaire sont dirigés par un chef d'Établissement, qui peut avoir un adjoint selon la taille de l'Établissement, et dispose de la même autonomie administrative et pédagogique que ceux du secondaire. Il n'existe pas de corps d'inspecteurs. La majeure partie des attributions des inspecteurs de jadis revient au chef d'Établissement scolaire. C'est dire qu'il y a une plus grande autonomie aux établissements scolaires. Les prérogatives du conseil d'Établissement sont renforcées et l'Établissement est encouragé non seulement à définir son curriculum jusqu'à 25%, mais aussi à mettre en place des procédures d'auto-évaluation de leur fonctionnement.

Au Danemark, l'auteur ci-dessus rappelle que le chef d'Établissement est un véritable « *chef d'entreprise* » exécutant les principales décisions d'un conseil d'administration où les représentants de la profession ne sont généralement plus en majorité. Par exemple, dans l'enseignement professionnel, à partir d'un cadre général de décisions à mettre en œuvre, le directeur répartit le travail entre les enseignants et l'utilisation de leurs heures de travail.

Nommé lui-même par le conseil d'administration, il propose la nomination ou le renvoi des membres d'ailleurs indéliçats.

En Allemagne, il estime que l'autonomie progressive des Établissements scolaires s'est traduite par un transfert de tâches de l'administration locale animée par des superviseurs, aux chefs d'établissement. Ainsi le directeur a le droit d'inspecter et d'évaluer les efforts et les compétences de ses enseignants et d'en donner des appréciations officielles à l'administration scolaire. En outre, il a la responsabilité de l'élaboration et de l'exécution du projet

d'Etablissement. Il veuille également à ce que les enseignants soient déterminés à travailler ensemble au sein des groupes plus ou moins nombreux. La mobilisation et la cohésion de chaque groupe est sous sa responsabilité. Le land de Basse-Saxe par exemple a décidé en 1996 que l'avancement individuel des enseignants se ferait sur la base de l'appréciation du chef d'Etablissement concerné.

A l'opposé de l'Europe, la plupart des pays africains en général et le Cameroun en particulier, subsistent encore dans une gestion centralisée et autoritaire, dans laquelle les décisions font rarement l'objet de concertation avec les bénéficiaires (Siakeu, 2 000 ; Galizia, 2001 ; Nongni, 2011). Dans cette forme de gestion, la répartition des ressources, y compris les enseignants, se fait de manière opaque. Alors qu'une école peut compter trop de classes, de tables bancs, d'enseignants, l'école voisine peut n'en avoir aucune classe, ou n'en disposer d'aucun maître de l'Etat. Les désignations des directeurs et même les recrutements des enseignants ne répondent pas à des critères objectifs puisqu'ils sont nommés ou recrutés par la structure centrale. Cette formule produit des résultats désastreux car les mécanismes de contrôle de la qualité sont presque inexistantes. A titre d'exemples, dans le primaire, les enseignants s'absentent souvent pour des motifs non autorisés, préparent approximativement les leçons, ou font des activités parallèles pendant les heures de travail dans l'impunité la plus totale. C'est pourquoi Galizia (op. cit : 28) affirme que : « *Un management rigide et centralisé, transmettant ses instructions de haut en bas, utilise peu de rétroaction. De même, les groupes, avec un tel type de management, communiquent rarement entre eux : ils sont la plupart de temps cloisonnés, indépendants.* »

Nongni (2011), parle d'un système bureaucratique centralisé du système décentralisé. Il affirme que le Cameroun comme la plupart des pays subsahariens reste aligner dans la structure bureaucratique centralisée, bien qu'il existe une délégation de pouvoir qui sous-tend le début d'une véritable décentralisation. Dans cette étude du système éducatif camerounais où l'auteur ci-dessus s'intéresse essentiellement du Ministère de l'Education de Base et celui des Enseignements Secondaires, il fait l'inventaire de la nature des compétences de chaque responsable de la chaîne éducative et du niveau de décision ; puis arrive aux conclusions suivantes :

- Il existe des écarts observés entre les textes officiels et la réalité du terrain ;

- Les différents acteurs de la chaîne restent dépendants de l'autorité hiérarchique par conséquent leurs décisions ne sont pas tout à fait autonomes ; elles restent dépendantes de l'approbation de l'autorité centrale supérieur qui, seul détient la signature ;
- Les décisions prises au niveau local sont parfois en contradiction ou contraire au discours officiel des autorités administratives ;
- Du fait d'un manque d'expérience de compétence, les relations entre les chefs d'établissement et leurs collaborateurs sont souvent conflictuelles ; les responsables d'établissement soutenant que leurs collaborateurs veulent prendre leur place ;
- On assiste à un manque d'objectivité au mépris des textes en vigueur qui ne sont pas parfois connus de ces responsables à des évaluations administratives arbitraires ; c'est en fait le favoritisme, le clientélisme et le relationnisme qui sont à la mode ; autant de faiblesse du système centralisé.

Somme toute, les écrits de Laderrière (2006), Nongni (2011) et Galizia (2001) sont une description structuraliste. De celle-ci, la gestion décentralisée des Etablissements scolaires accorde plus d'autonomie et donne des meilleurs résultats que la gestion centralisée. Mais d'autres formes de gestions ont essayé de déterminer le comportement du chef d'Etablissement dans sa relation avec ses collaborateurs et autres partenaires. Il s'agit d'une part des styles de gestion autoritaire qui s'opposent à la gestion collaboratrice, et d'autre part de la gestion par objectifs et de la gestion des compétences.

2.1.1.2.4- Gestion autoritaire / gestion participative

Selon Fonkeng Epah et Tamajong (2012 : 99-101), il existe deux bases distinctes d'autorité dans une école à savoir : l'autorité sapientiale et l'autorité de l'organisation.

La première vient du mot « sage » qui se réfère à la sagesse, à l'expérience. Ce genre d'autorité commande le respect. Le gestionnaire de ce type est un leader autoritaire, mécanique et adapter à la structure administrative hiérarchique dans laquelle les rôles sont clairement définis.

La deuxième forme est l'autorité organisationnelle. Ce type est de nature structurelle. L'influence est fondée sur une supériorité de la position dans la hiérarchie. C'est un leader

organique qui ouvre la porte au changement, à l'innovation, à une grande compréhension des objectifs généraux de l'organisation.

Outre ces deux formes qui s'opposent formellement, ces auteurs ressortent une troisième appelée collégiale ou leadership à deux dimensions qui implique la combinaison des deux autres approches. Il s'agit ici d'un acte de partage de l'autorité et des responsabilités avec les collègues qualifiés situés presque au même niveau que le Directeur d'Ecole. C'est une combinaison des relations verticales avec celles horizontales. Ce dernier type appelle à la participation des collègues dans la prise de décision. Voilà pourquoi « *Le proviseur moderne exige beaucoup de collaboration de son personnel sous la forme de délégation, de consultation et de communication. Dans cette tendance [...] le leader est obligé de rechercher un large consensus en impliquant les enseignants* » (Fonkeng Epah & Tamajong, op. cit : 100).

Wils et Labelle (2004) opposent les styles de gestion « *ouvert et peu contrôlant* » aux styles de gestion « *plus directif* ». En fait, les styles directifs sont autoritaires et inadéquats car, il existe un manque de transparence, un manque de respect, le favoritisme, l'obsession du contrôle, et un mépris des employés. Contrairement à ces styles dysfonctionnels, les styles ouverts permettent la responsabilisation, le sens de justice, l'engagement et la mobilisation des employés.

En parcourant ces écrits de Fonkeng Epah et al (2012), Wils et Labelle (2004), nous comprenons qu'ils sont non seulement dans une logique psychosociale qui met en exergue les états psychologiques (leader autoritaire, directif et mécanique opposé au leader organique ouvert et innovateur) et les comportements de groupe (non-participation des agents administratifs opposé à leur participation), mais aussi précise la relation (de mépris opposée de respect, de conflit opposée de dialogue) entre la direction et les travailleurs. Le type autoritaire subit la structure établit alors que le type organique peut la modeler. Ce dernier type est plus favorable à la mobilisation des enseignants que le premier car il évite des dysfonctionnements et permet la responsabilisation et l'implication des agents au travail.

2.1.1.2.5- Gestion des /par objectifs

Pour Fonkeng Epah et al (2012), les objectifs sont importants dans une organisation pour trois raisons à savoir :

- Ils donnent un but et une direction à suivre ;
- Servent d'instrument d'évaluation / mesure de performance ;
- Indiquent le type de ressources (humaines, matérielles et financières) à acquérir ainsi que la structure de l'organisation.

Pour eux, il n'est pas facile de fournir des objectifs dans un Etablissement scolaire. Cette difficulté entraîne souvent à se détourner de l'objectif principal qui est l'éducation actuelle de l'enfant. Face à cette difficulté ces auteurs relèvent deux approches : l'approche traditionnelle et l'approche des domaines d'efficacité clés. Dans l'approche traditionnelle, la gestion de l'Ecole tente de fixer un objectif précis convenu en termes quantitatifs et qualitatifs. L'approche des domaines d'efficacité clés est presque la même sauf que les objectifs portent sur des domaines clés que l'Ecole peut atteindre ou améliorer.

Selon Tsafack (2001), la notion d'objectif est implicite à celle de l'éducation puisqu'éduquer une personne c'est la conduire vers un but, une destination qui est par essence positive. Pour s'assurer qu'on a atteint cette destination positive, il faut évaluer. Les objectifs sont des guides de gestion à communiquer, à évaluer et qui permettent de prendre une décision. Il existe plusieurs niveaux de communication des objectifs.

Les travaux de Fonkeng Epah et Tamajong (2012) et Tsafak (2001) présentent le point de vue technologique. Dans notre étude, nous n'avons pas négligé les trois aspects que révèlent ces auteurs à savoir la communication, l'évaluation et la prise de décision sur les objectifs prédéfinis. Mais nous avons assimilé le dernier aspect à l'orientation des sanctions.

2.1.1.2.6- Gestion des / par compétences d'un chef d'Etablissement

« *Diriger un Etablissement scolaire, c'est poursuivre un projet de société, c'est s'engager dans un combat quotidien, c'est accepter de faire face aux difficultés les plus complexes, c'est refuser de baisser les bras...* » (Pelletier, 2002). Cette pensée nous laisse comprendre que les champs de compétences d'un chef d'Etablissement sont multiples et variés. Du coup chaque auteur essaye de les répartir à sa guise en fonction de l'orientation qu'il voudrait donner à sa recherche. Il existe pour cela plusieurs modèles.

Un modèle de compétence est un outil descriptif qui identifie les compétences nécessaires pour travailler dans un rôle spécifique au sein d'un emploi, profession, organisation ou industrie (Bahiraei et al., 2012 in Tovar, 2015 : 132). Le modèle de compétence est un modèle de description narrative des mêmes compétences pour la catégorie spécifique de travail, catégorie professionnelle, division, département ou une autre unité d'analyse (Ashkezari & Aeen, 2003 : 62 in Tovar, 2015 : 132).

Ainsi, Parlier (2005) distingue une typologie des modèles de la gestion des compétences comme suit :

- L'usage des compétences dans laquelle l'objectif est de renforcer l'implication au travail alors que l'évolution et la rétribution sont réduites ;
- L'affectation des compétences dans laquelle les postes de travail sont affectés à partir des compétences maîtrisées par les collaborateurs ; la gestion de carrière et la reconnaissance ne sont pas prise en considération alors que l'entreprise utilise les connaissances et les compétences des collaborateurs ; c'est le cas des temporaires, des maîtres de parents ou des instituteurs vacataires ;
- Le développement des compétences dont le rôle est l'évolution professionnelle ; c'est la valorisation des ressources existantes ;
- Le management par les compétences : ce qu'il s'agit de manager (de piloter), c'est avant tout la mise en œuvre de la stratégie de service et l'atteinte des performances qui y correspond, en faisant de la compétence une ressource centrale pour assurer cette mise en œuvre avec succès. C'est un système qui donne plus d'autonomie aux salariés (Zarifian, 2000 : 25-28).

Aussi, le Ministère de l'Éducation de Loisir et du Sport du Québec a mis sur pied en 2008, un document sur la formation à la gestion d'un établissement d'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles. Dans celui-ci, il a pu dégager au chapitre deuxième, deux orientations visant à guider le développement des compétences professionnelles des directions d'établissement tant en formation obligatoire qu'en formation continue. Ce sont :

- La professionnalisation de la fonction de direction d'établissement qui d'une part est une identité qui se confirme par l'importance et l'intérêt accordés à l'élaboration d'un référentiel de compétences commun à l'ensemble des intervenants en formation obligatoire et continue des directions ; et d'autre part la professionnalisation renvoie à la reconnaissance sociale et au statut des personnes qui exercent une profession.
- La gestion intégrée de l'établissement d'enseignement reposant sur la capacité des gestionnaires à observer et à piloter l'ensemble des situations, des processus et des modes de fonctionnement ; c'est-à-dire une gestion intégrée qui découle d'une vision systémique de la structure organisationnelle faisant intervenir tous les sous-systèmes dans la réalisation du projet de l'établissement.

Par ailleurs le même document établit en son chapitre troisième, les compétences requises pour la gestion pertinente et efficace d'un établissement d'enseignement, fait état de la dynamique et de l'articulation des compétences du référentiel et expose le déploiement des compétences requises dans le contexte des situations professionnelles qui constituent le cœur de l'exercice de la fonction de direction d'établissement.

Doll (1998) in Fonkeng Epah et Tamajoung (2012 : 79) catégorise les compétences nécessaires à un administrateur en trois grandes divisions qu'il désigne par approche trois compétences de l'administration. Ce sont :

- Les compétences techniques qui, elles exigent des connaissances spécialisées et des compétences dans un type d'activité, avec une facilité d'utilisation des outils techniques de cette activité. A l'école primaire, il s'agit des compétences pédagogiques.
- Les compétences humaines qui, elles aident une personne à travailler efficacement avec des individus et des groupes de personnes pour construire un effort d'équipe coopérative. Le directeur d'école primaire par exemple est quotidiennement plongé à des contacts moins formels qui l'amène à conseiller individuellement les membres du personnel, les parents et les élèves.
- Les compétences conceptuelles quant à elles exigent le pouvoir de tout rassembler c'est-à-dire de voir l'organisation comme un tout et toute la situation qui la concerne. Pour le directeur d'école primaire, il exerce cette compétence dans la gestion des

communautés locales et les problèmes scolaires dans l'ensemble du système, et les innovations pour l'amélioration des situations et besoins locaux.

Selon Dutercq et Lang (2003), il existe trois champs de compétence pour un chef d'Etablissement scolaire. Le premier est celui de la communication et d'une partie importante des relations avec les partenaires. Le Directeur est ici le porte-parole de l'Etablissement sur le marché scolaire. Le second champ d'intervention est un terrain pédagogique spécifique. Cet espace demande un surinvestissement du dirigeant d'école sur la vie scolaire, l'orientation et l'insertion des élèves. Et enfin le troisième champ, est le conseil d'administration qui est un espace politique permettant au chef d'Etablissement d'asseoir son pouvoir à l'interne comme à l'externe.

La classification de Rey (1996) présente trois différentes acceptions que peut revêtir la compétence :

- Elle est considérée comme un comportement c'est-à-dire un ensemble de manifestation spécifiques et observables ;
- Elle est assimilée à la fonction c'est-à-dire l'organisation et la coordination d'une action;
- Elle est enfin un pouvoir génératif c'est-à-dire un pouvoir d'engendrement et d'adaptation des actions.

Barrère (2008) distingue aussi trois grands types de tâches d'un chef d'Etablissement scolaire, en fonction de leur nature et des supports matériels ou humains qu'ils supposent. Il s'agit des tâches administratives, des tâches interactives ou relationnelles et des tâches de prise de décisions.

Ducros (2013), trouve deux approches au rôle de chef d'Etablissement scolaire : celle du leadership et celle du management. Le leadership est considéré comme pouvant influencer l'efficacité des élèves et de l'Ecole. Ainsi le leadership pédagogique est un agent du changement qui vise à influencer les enseignants pour gagner leur implication et leur mobilisation au travail. De l'autre côté, le management est un agent responsable des résultats ; il doit être réactif face à la multiplicité des tâches. Bref, cet auteur souligne les dilemmes et

tensions des dirigeants scolaires à naviguer entre le pilotage pédagogique et le pilotage des équipes par les résultats.

Pour Barroso (2000, 2005, 2006) in Barroso (2012), la configuration et le fonctionnement de l'école publique fait l'objet d'une régulation de type bureaucratique professionnel durant une grande partie du XX^{ème} siècle. Dans cette conception, le chef d'établissement agit d'une part comme un représentant de l'Etat sur lequel il fonde son autorité ; c'est la logique étatique de type bureaucratique et administratif où l'école est perçue comme un service de l'Etat régi par des normes renforçant l'intervention du pouvoir central. Et d'autre part comme un représentant du corps enseignant sur lequel repose sa légitimité. Dans cette seconde logique, le chef d'établissement est un leader pédagogique jouissant d'une gestion de type collégial avec une relative autonomie pédagogique et financière.

Barroso (2007) établit un nouveau référentiel au métier de chef d'établissement et qui date depuis les années quatre-vingts du siècle dernier. Il identifie quatre conceptions différentes à savoir :

- Une conception bureaucratique où le chef d'établissement est considéré comme un représentant de l'Etat à l'école respectant les normes émanant du pouvoir central ;
- Une conception corporatiste, professionnelle et pédagogique où le chef d'établissement assure la défense et les intérêts pédagogiques et professionnels des enseignants face aux contraintes bureaucratiques et financières imposées par l'administration ;
- Une conception managériale où le chef d'établissement est considéré comme le gestionnaire de l'entreprise donc l'objectif majeur est d'assurer l'efficacité et l'efficacités ;
- Une conception politico-sociale où le chef d'établissement est considéré comme un négociateur, un médiateur entre logiques et intérêts différents.

Selon Nongni (2011), il existe cinq champs de compétences d'un chef d'Etablissement. Ce sont : la gestion pédagogique, la gestion financière, la gestion du matériel et des infrastructures, la gestion des ressources humaines et la gestion administrative. Pour lui, le manque d'expérience de compétence des dirigeants scolaires entraîne des relations conflictuelles entre les chefs d'Etablissement et leurs collaborateurs. On assiste ainsi à un

manque d'objectivité au mépris des textes en vigueur qui ne sont pas souvent connus de ces responsables. On arrive alors à des évaluations administratives arbitraires, aux conflits et aux pratiques parfois peu orthodoxes. Très souvent ce sont les proches qui sont proposés à des postes de responsabilités.

Dupuis (2004) relève les douze habiletés qu'avait identifiées au cours des années 1980, l'Association américaine des principaux d'école du secondaire, à travers ses « *Assessment centers* » et que les centres d'évaluation devaient chercher à identifier chez les futurs administrateurs. Ce sont : l'analyse des problèmes, le jugement, l'habileté à organiser, la capacité de décider, le leadership, la sensibilité, la tolérance au stress, la capacité orale de communiquer, l'habileté de communiquer par écrit, la culture générale, la motivation personnelle, et les valeurs éducatives intégrées. Il établit à son tour sept pôles de compétences des directeurs et directrices d'école en vue d'une bonne administration de l'éducation. Ce sont : la vision, la prise de décision, la communication, le leadership, les relations humaines, le sens politique et le sens de l'organisation.

Pour lui, il faut nécessairement tant dans la formation initiale que continue des directeurs et directrices, des compétences en relations humaines, en leadership, en communication, et des capacités de prise de décision. Toutefois leur sens de l'organisation, leur vision et leur sens politique ne sont pas des moindres. Ainsi il synthétise que le sens de l'organisation représente la base sur laquelle est bâtie la compétence du directeur ; sa vision embrasse l'ensemble de ses actions alors que son sens politique lui permet de réconcilier l'autorité, le milieu et le personnel. Pour arriver à harnacher toutes les énergies de son personnel, il lui faudra des qualités en relations humaines, son leadership et son habileté de communicateur. Par ailleurs, sa capacité de prise de décision et son aptitude à vivre avec ses décisions constituent le cœur de sa fonction.

Ibnchahib et Balhadj (2015) ont étudié le modèle conceptuel théorique pour la gestion des compétences dans la logistique de distribution. Ils suggèrent que la gestion des compétences consiste à repérer les compétences nécessaires au bon fonctionnement de l'entreprise. Elles sont présentées en fonction de trois critères :

- Les compétences communes ou celles qui concernent tous les emplois de l'entreprise. Elles traduisent les aptitudes requises pour résoudre les problèmes dépassant les spécificités du métier (connaître son environnement, échanger, être autonome).
- Les compétences managériales : elles renvoient aux capacités exigées pour résoudre des problèmes liés à une responsabilité de management, à savoir piloter l'organisation, piloter la ressource humaine.
- Les compétences métiers c'est-à-dire celles qui sont directement spécifiques aux métiers décrivant les connaissances, savoir-faire, aptitudes à résoudre des difficultés propres à l'exercice d'un problème donné dans un contexte précis.

Mineduc (1999) a assigné deux principaux rôles aux Directeurs d'Ecoles primaires à savoir, le rôle administratif et le rôle pédagogique :

a) Le rôle administratif s'intéresse :

- Aux fonctions de représentation du Directeur d'Ecole : le Directeur représente l'autorité dans l'organisation hiérarchique et en même temps qu'il représente l'école dans son environnement social et humain.
- A la gestion des relations : le Directeur d'école gère les relations avec ses adjoints, entre ses adjoints, avec ses élèves, entre ses élèves et les maîtres, avec les parents d'élèves, entre les parents et les maîtres, avec tous les partenaires de l'école (Associations, ONG, ...). Pour ce faire, il doit requérir des compétences pratiques (être accueillant, ouvert, courtois, disponible, dynamique, compréhensif et discret), des compétences morales (être ferme, honnête, intègre, digne de confiance, respectueux de ses engagements), des compétences intellectuelles (être cultivé, curieux) ; il doit enfin être un bon communicateur, savoir parler et écouter.
- A la gestion des élèves : il s'occupe du recrutement des élèves par une propagande de son établissement, de la radiation pour indiscipline grave ou sur la demande des parents, de la répartition des élèves dans les classes, des promotions et des redoublements, des statistiques sur l'école, de la santé scolaire (vaccination, hygiène, accidents, ...), de l'assurance scolaire, de l'organisation de la discipline (règlement intérieur, sanctions, absences, autorisation, ...), des enfants difficiles et/ou en difficulté.

- A la gestion du personnel : le chef d'établissement s'intéresse au statut particulier des enseignants, à la mise en place et répartition des tâches du personnel (préparer et tenir un conseil des maîtres, établir un tableau de mise en place, tableau de service, cahier de service), à la notation administrative du personnel, à la gestion des dossiers du personnel (fiche individuelle, certificats de prise et de reprise de service, permission d'absence, ampliation de correspondances, demandes d'explication, félicitation, blâmes, encouragements, bulletins de note administrative, bulletins d'inspection, bulletins d'assistance pédagogique, une feuille brouillon pour y noter les éléments exceptionnellement bons ou mauvais de chaque jour afin d'être plus objectif), de la gestion des congés et des absences (permission d'absence et autorisation d'absence).
- A la gestion matérielle et financière : il est responsable de la sécurité des locaux, leur utilisation ; il veille à la bonne répartition du mobilier et des fournitures (bien tenir le cahier de gestion des ressources), il s'occupe de la bibliothèque des enseignants et des élèves, des contributions exigibles et comité de gestion, de la gestion des sites et emplacement de l'école.
- Aux registres obligatoires et affichage : il établit les registres obligatoires des élèves (cahier médical, registre d'appel journalier, registre matricule-élèves) et les registres obligatoires des enseignants (cahier de service, cahier de permission d'absences, registre des PV pour les réunions du conseil des maîtres, cahier d'information, cahier de conseils pédagogiques, registre matricule-enseignants).

b) Le rôle pédagogique s'occupe de :

- La planification : le Directeur donne des conseils aux maîtres (il fait circuler le cahier relatif à l'information comportant l'annonce de la réunion avec date, heure, lieu, projet d'ordre du jour ainsi que les documents d'appui) et des conseils pour l'élaboration de l'emploi du temps pour la classe à plein temps, et pour la classe à mi-temps ; il doit s'acquitter de ses principales tâches pédagogiques (visite des classes, inspection des adjoints, transmission des contenus pédagogiques des réunions d'arrondissement aux adjoints, organisation d'une leçon collective par mois, présentation des leçons modèles, organisation des conseils des maîtres, visa des cahiers de préparation des maîtres, possession d'un cahier de conseils pédagogiques, appréciation des carnets de

correspondance, validation des sujets de composition mensuelle ou trimestrielle, organisation de la bibliothèque pédagogique pour les enseignants, mise en place des activités post et périscolaires, etc ...) ; il s'occupe également de la répartition temporelle des programmes scolaires, de la planification des activités au sein de l'école ; il donne des conseils pour l'organisation pédagogique de l'école et de la classe, des conseils pour la gestion des classes à plusieurs maîtres.

- La formation continue : à ce niveau le chef d'établissement identifie les besoins en formation de ses maîtres ; il est responsable de l'animation pédagogique, de la gestion des classes à effectifs pléthoriques, de la gestion des classes à plusieurs cours, de l'application des méthodes pédagogiques en vigueur. Le Directeur est aussi un agent de développement, de rénovation pédagogique de l'enseignement, un conseiller pour la documentation et l'information de ses adjoints. Il doit à cet effet ressentir le besoin de se former et de s'informer dans le cadre de la formation continue.
- L'évaluation : le Directeur d'école est responsable de l'évaluation de ses élèves (évaluation diagnostique, évaluation formative et évaluation sommative). Il s'intéresse aussi à l'évaluation des besoins en matériel didactique, de l'élaboration des sujets d'examen, de l'évaluation des maîtres, de l'évaluation des manuels scolaires et de l'évaluation des programmes scolaires.
- L'Ecole dans son milieu : l'école ne doit pas s'isoler du milieu de vie. Elle est en relation avec le milieu extérieur (environnement immédiat et environnement lointain). Elle est une communauté vivante dans un quartier, un village ou une ville (activités socioculturelles, post et périscolaires).

Ces rôles sont des guides pour les Directeurs des Ecoles primaires camerounaises permettant non seulement d'améliorer sensiblement le fonctionnement administratif et pédagogique de ces Etablissements, mais constituent aussi un outil de références communes pour la formation tant initiale que continue de ces cadres scolaires.

Belinga Bessala (2010), distingue quatre types de compétences à savoir :

- Les compétences épistémiques qui sont celles relatives à un objet de connaissance ;

- Les compétences axiologiques qui sont celles qui permettent l'intégration des systèmes de valeurs ;
- Les compétences esthétiques qui sont celles relatives aux capacités artistiques ;
- Les compétences culturelles qui sont celles relatives aux capacités d'enracinement et d'ouverture au monde.

Selon le MINEDUC (2004) In Mahamat (op. cit : 35), le curriculum de l'enseignement fondamental Niveau 1 distingue trois types de compétences :

- Les compétences disciplinaires qui sont liées aux domaines de formation, à des disciplines ;
- Les compétences transversales qui couvrent plusieurs domaines de formation. Elles sont développées lors de la résolution des situations problèmes. Elles sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnelle, social et communicationnel ;
- Les compétences de vie qui sont quant à elles liées à la manifestation des attitudes et des comportements essentiels pour s'adapter à la vie et servent de liens entre les apprentissages scolaires et la vie quotidienne.

Le Minedub (2018) distingue cinq types de compétences qui se présentent de la manière suivante :

- Les compétences du socle national ce sont celles sur lesquelles se fondent toutes les autres compétences. Par exemple : « *communiquer dans les deux langues nationales et pratiquer au moins une langue nationale* », est une compétence du socle nationale liée au français, à l'anglais, aux langues et cultures nationales plus spécifiquement. Elles sont sept, mais la dernière s'acquière tout le long de la vie et est donc difficilement évaluable. Elles sont constituées des compétences disciplinaires ou compétences clés et des compétences transversales (Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais niveau 3, 2018 : 17)
- Les compétences visées ce sont celles relatives à une discipline. Elles sont annuelles. Par exemple, la compétence visée en français est :« *penser et communiquer en français*». Elles sont celles que l'Etat du Cameroun demande à l'éducation de base de faire développer aux élèves au terme de leur apprentissage dans le cycle primaire. Ces

compétences sont de deux ordres : les compétences disciplinaires et les compétences transversales (Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais niveau 2, 2018 : 17 in PAREC, 2021 : 15)

- Les compétences à faire développer ce sont celles relatives aux sous disciplines. Elles sont annuelles. Par exemple, la compétence à faire développer en expression orale est : « *communiquer de manière expressive et compréhensible* ».
- Les compétences mensuelles sont celles prévues au cours d'un mois. Elles se rapportent aux centres d'intérêt, et aux contenus d'apprentissage du mois. Elles peuvent aussi être :
 - disciplinaire (dans ce cas, leur compilation doit donner la compétence visée par cette discipline. Par exemple, la somme de toutes les compétences mensuelles en maths doit aboutir à la compétence visée par cette discipline).
 - sous-disciplinaires : dans ce cas, leur ensemble donne la compétence à faire développer par cette sous-discipline. Par exemple la somme de toutes les compétences mensuelles en nombres et calculs doit aboutir à la compétence à faire développer par cette sous-discipline.
 - Pluridisciplinaires : dans ce cas, elles se rapportent aux situations d'intégration de fin de mois (évaluation mensuelle).
- Les compétences hebdomadaires sont celles prévues au cours d'une semaine d'enseignement. Elles se rapportent aux sous-centres d'intérêt, aux contenus des leçons de la semaine. Elles peuvent être :
 - Disciplinaires : dans ce cas leur intégration donne la compétence mensuelle à faire développer par cette discipline. Par exemple, la somme de toutes les compétences hebdomadaires en mathématiques doit aboutir à la compétence mensuelle à faire développer par cette discipline.
 - Sous-disciplinaires : dans ce cas, leur intégration donne la compétence mensuelle à faire développer par cette sous-discipline. Par exemple, la somme de toutes les compétences hebdomadaires énoncées en nombres et calcul doit aboutir à la compétence mensuelle à faire développer par cette sous-discipline.
 - Pluridisciplinaires : dans ce cas, elles se rapportent aux situations d'intégration de fin de semaine (évaluation partielle et formative).

Comme le Mineduc (1999 ; 2004) et le Minedub (2018), tous ces travaux que nous venons de relever ci-haut forment un socle qui prépare et oriente les Chefs d'Etablissements dans la façon de diriger une institution scolaire dans le but de l'atteinte des compétences visés. Il s'agit là d'un point de vue beaucoup plus fonctionnaliste. Et l'un des pères de l'approche fonctionnel est Fayol (1951). Il a élaboré quatorze principes de gestion d'une organisation qui sont :

- La division du travail avec pour corollaire la spécialisation ;
- L'autorité de donner un ordre et la nécessité d'une sanction pour accompagner l'acte d'autorité en vue de garantir une bonne gestion ;
- La discipline qui constitue la force d'une armée et implique le respect ;
- L'unité de commandement qui impose à recevoir des ordres ou directives d'un seul supérieur ;
- L'unité de direction qui implique un seul chef et donc un seul plan de mise en œuvre des directives ;
- La subordination de l'intérêt individuel à l'intérêt général ;
- La rémunération du personnel qui se réfère aux récompenses des services et des modes de paiement ;
- La centralisation avec un minimum de « donneur d'ordres » et une nécessité de décentralisation ;
- L'échelle de la chaîne de supérieur avec une ligne de communication de bas en haut et vice versa ;
- La formule militariste avec une place pour chaque chose ;
- L'équité où le gestionnaire doit observer beaucoup d'impartialité ;
- La stabilité du personnel titulaire ;
- L'initiative dans laquelle le gestionnaire doit encourager toute forme d'innovation ;
- L'esprit de corps dans lequel tout travailleur s'identifie à l'organisation avec le concept de l'union fait la force.

Dans notre étude dont le but est de mobiliser les enseignants au travail à l'aide de la gestion des compétences, nous assignons six principales compétences aux directeurs d'école à savoir : la communication, la planification, la participation, l'évaluation, l'orientation des

sanctions et l'implication des acteurs extérieurs. A l'aune des compétences des enseignants, des élèves et des acteurs extérieurs, nous pourrions mettre en exergue les compétences des directeurs d'écoles.

Ainsi, La communication figure en bonne place dans les typologies des compétences de plusieurs auteurs. Certains l'intègrent dans la gestion des relations humaines. Pour Doll (1998) par exemple, elle est associée aux compétences humaines qui aident une personne à travailler efficacement avec des individus et des groupes de personnes pour construire un effort d'équipe coopérative. Dans la même veine, Dutercq et Lang (2003) mettent en commun la communication et les relations avec les partenaires. Le Mineduc (1999) inclut la compétence de communiquer dans le rôle administratif du chef d'établissement notamment dans la gestion des relations humaines. D'autres la dissèquent en micro compétences. Dupuis (2004) souligne que l'Association américaine des principaux d'école du secondaire au cours des années 1980, distingue la capacité orale de communiquer de l'habileté de communiquer par écrit. Celui-ci précise que la communication est importante tant dans la formation initiale que continue des directeurs. Nous utiliserons dans notre étude la compétence de communiquer tant oralement que par écrit, de façon horizontale que verticale comme l'une des modalités de la gestion d'établissement. Mais nous ne saurons le faire sans la compétence de participation des acteurs.

Aussi, très peu de typologies de compétences ont mis en exergue la planification ; certaines l'ont réduit à un pôle ou un champ. Le Mineduc (1999) par exemple l'inclut dans le rôle pédagogique dans lequel elle est une prévision de date, heure, lieu, et projet d'ordre du jour des réunions ; elle est aussi l'élaboration des emplois de temps, des calendriers d'inspection et d'animations pédagogiques, ainsi que les mises en place du personnel et la répartition temporelle de programme. Pourtant la planification est un processus assez vaste qui nécessite la volonté de prévoir les besoins futurs des individus et de la société et de le leur fournir. Elle englobe donc les compétences administratives, conceptuelles, humaines et techniques. Elle ne saurait se faire sans des informations efficaces sur la connaissance et le fonctionnement de l'organisation. Cela passe par une communication entre le directeur et les enseignants.

La participation est ce que Doll (op cit.) appelle dans son approche trois compétences, les compétences humaines c'est-à-dire celles qui aident une personne à travailler efficacement avec des individus et des groupes de personnes pour construire un effort d'équipe coopérative. La plupart d'auteurs l'associe au management des ressources humaines (Ibnchabib et Balhadj, 2015 ; Dupuis, 2004 ; Nongni, 2011 ; Dutercq et Lang, 2003). Dans notre travail, nous parleront de la participation pour un meilleur arrangement des compétences. Celle-ci serait efficace si elle est subordonnée à une évaluation.

L'évaluation occupe une place centrale en éducation. Le Mineduc (1999) l'inscrit d'ailleurs sur le double plan administratif et pédagogique.

L'orientation des sanctions relatives aux compétences se rapproche de la fonction de prise de décision des directeurs d'école (Barrère, 2008). Ce type représente l'une des douze habiletés identifiées par Dupuis (2004) et qu'il a appelé la capacité de décider ou capacité de prise de décision.

L'implication des acteurs extérieurs est ce que Guillermic (2015 : 13) appelle tiers ou partenaires avec lesquels l'entreprise entre en interaction d'un point de vue économique. Ardoino (2000 : 205-215) associe à l'implication, la synergie des trois actions suivantes : l'interaction, le processus et l'altération.

Une fois comprise la variable indépendante de notre hypothèse générale à savoir la gestion des compétences, focalisons-nous aussi à mieux cerner celle dépendante à travers les conceptions de quelques auteurs.

2.1.2- Recension des écrits sur la mobilisation des enseignants au travail

La mobilisation des enseignants au travail est la variable que nous nous proposons de mesurer dans notre étude. Il est évident que sans l'individu, il n'y a pas organisation. Les organisations sont des ensembles d'individus disposés en groupes plus ou moins homogènes. Pour que l'organisation fonctionne bien il faut que tous ceux qui la composent participent à son développement. Mais souvent, certains travailleurs se mettent à l'écart ou font semblant de travailler. Ils sont démotivés ou démobilisés. Nous allons ici recenser un certain nombre de travaux qui appellent ou non à la mobilisation au travail.

2.1.2.1- Les textes de lois comme source de mobilisation des enseignants

L'Etat a mis sur pied un ensemble de textes de loi qui permettent de mobiliser les cadres de la Fonction Publique en générale, et les enseignants en particulier. Nous ferons l'économie de quelques-uns qui fondent l'éducation aujourd'hui. Entre autres, nous avons : Le Statut Général de la Fonction Publique, La Loi d'Orientation de l'Education et le Statut Particulier des Corps de l'Education Nationale.

• Le Statut Générale de la Fonction Publique au Cameroun

Il prend effet à partir du moment qu'un décret du chef de l'Etat le promulgue. C'est un ensemble de lois qui précisent non seulement les conditions de recrutement, de travail et de mise en retraite des fonctionnaires et agents contractuels, mais aussi leurs obligations. Ainsi, l'article 35 oblige ces travailleurs à servir avec obéissance et esprit de réserve dans une discrétion professionnelle. Dans le même ordre, l'article 36 leur prescrit d'assurer et de se consacrer personnellement au service qui leur est confié, ceci avec diligence, probité, respect de la chose publique et sens de responsabilité. Et l'article 39 dit qu'il est tenu d'obéir aux instructions de son supérieur hiérarchique dans le cadre du service, selon la loi et la réglementation en vigueur (Décret n°2000/287 du 12 Octobre 2000 modifiant et complétant le Décret n°94/199 du 07 Octobre 1994). Cette loi appelle l'investissement et l'engagement personnel du travailleur au service qui lui est confié ; d'où l'usage des termes tels que : « consacrer », « obéissance », « diligence », « probité » et « respect ». Toute chose qui décrit et impose la mobilisation au travail. Mais la mobilisation de soi ne s'impose pas ; elle est une acceptation, un engagement personnel à effectuer une tâche commune. Un autre aspect à regarder est que tous les enseignants du primaire ne sont pas régis par ce statut. D'où l'importance d'autres textes de loi qui précisent ce qu'il faut faire en matière d'éducation, que vous soyez fonctionnaire ou pas.

• La Loi d'Orientation de l'Education au Cameroun

La loi n°0098/98 du 14 Avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun est issue des résolutions des Etats Généraux de l'Education tenu à Yaoundé du 22 au 27 Novembre 1995. Cette loi précise les objectifs à atteindre pour un type d'homme formé apte à une société donnée. Ainsi, elle soumet l'enseignant à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement

pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation, de rectitude morale et au respect des textes en vigueur notamment le règlement intérieur de l'Etablissement où il exerce les fonctions d'enseignement. Par ailleurs, elle le propulse comme étant le garant de la qualité de l'éducation (article 37). Comme la précédente loi, celle-ci prescrit aussi l'obligation à effectuer un travail réel avec toute l'efficacité possible. C'est encore un appel de l'Etat à la mobilisation des enseignants pour la formation des jeunes.

Quand nous parcourons cette loi, nous observons qu'elle a prévu presque tout pour atteindre les objectifs visés mais seulement les réalités du terrain sont contraires. Nous distinguons dans nos écoles primaires, d'un côté les maîtres de l'Etat et de l'autre les maîtres de parents. Les premiers ont un traitement particulier alors que les seconds non presque pas de situation. Cet aspect au lieu d'apporter la cohésion de l'équipe enseignante pour une synergie vers l'atteinte des objectifs, peut plutôt conduire à la démobilisation de certains au travail.

• **Le Statut Particulier des Corps de l'Education Nationale**

En dérogation des dispositions contenues dans le Statut Général de la Fonction Publique, le Statut Particulier des Corps de l'Education Nationale est un texte de loi signé le 05 Décembre 2000 par Décret n°2000/359 du Président de la République. Il réitère d'un côté les obligations qui incombent aux enseignants notamment l'article 64 alinéa 1 qui conditionne leur soumission à la présence à l'Ecole à l'effet de dispenser les enseignements, la préparation des cours et leur adaptation à l'évolution des connaissances, la participation à la rénovation pédagogique, et le contrôle permanent des connaissances des élèves ; et de l'autre améliore les conditions d'accès et de profil de carrière de ce corps de métier. Il s'agit là d'un autre appel à la mobilisation des enseignants à leur travail car l'Etat attend leur participation effective.

Mais pour des raisons évoquées si dessus, la mobilisation peut ne pas être ressentie dans l'ensemble des enseignants des Ecoles Primaires Publiques étant donné que certains (les MP par exemple) ne bénéficient pas des avantages qu'apporte ce texte.

2.1.2.2- La communication des compétences comme source de mobilisation des enseignants

La communication couvre en permanence les relations de travail dans une organisation.

Elle est au centre de toute activité impliquant au moins deux individus. L'analyse de la communication des compétences dans une organisation quant à elle mérite de faire un inventaire des éléments constitutifs de la communication et des canaux qui relient ces éléments avant de voir leur implication dans la mobilisation des enseignants.

Fonkeng Epah et Tamajounc (2012 : 119) considèrent la communication comme un outil important dans la gestion scolaire en ce sens que la croissance de la taille de l'école et l'augmentation des fonds publics dans l'éducation ces dernières années imposent une communication élaborée et officielle à l'intérieur et en dehors de l'école. Elle est devenue insistent ces deux auteurs, une partie intégrale dans le processus de l'administration scolaire et il est impossible de concevoir l'organisation, l'administration ou tout autre étape importante dans le processus administratif, sans la communication. Son importance dans la prise de décision, la planification, la coordination et l'évaluation est évident. C'est par ce moyen que les décisions sont transmises d'un membre ou d'une partie de l'organisation à l'autre. La prise de décision rationnelle exige un approvisionnement régulier de toutes les informations possibles sur les alternatives et leurs conséquences possibles.

Selon Fonkeng Epah et al (Op. cit : 120), le processus de communication est composé d'un certain nombre d'éléments à savoir :

- Le communicateur ou la personne qui initie la communication ;
- L'objet ou le résultat espéré de la communication, un message, un canal ou un moyen de transmettre le message-oral, écrit ou autre ;
- Le destinataire ou la personne à qui le message est adressé ;
- L'impression ou la réponse du destinataire.

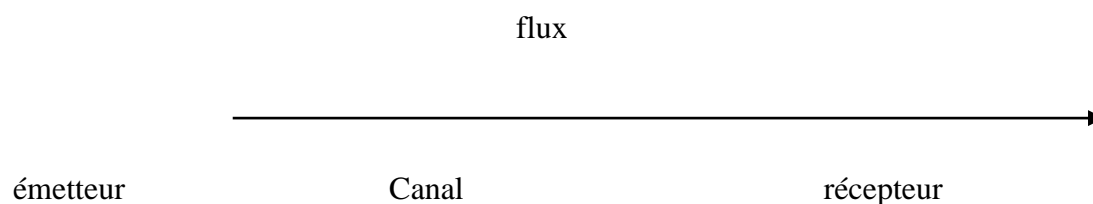
A côté de ces éléments, Fonkeng Epah et al (Op.cit : 120) identifient les moyens de communication dans les établissements d'enseignement à savoir :

- Le tableau d'affichage pour information de routine ;
- Le guide du personnel
- Le manuel scolaire
- Les convocations individuelles aux membres du personnel ;
- Le mémorandum de la méthode de porte-ouverte du proviseur ;

- Le comité de protection du personnel, comité d'élèves, ou le conseil d'école, l'assemblée générale de l'école ou de section, le rôle tuteur de classe, les réunions du personnel, le système de discours public ;
- Les hautparleurs, le téléphone, l'internet, les casiers, les messagers ou garçons de course, et les systèmes de sonnerie.

Durand (1981), distingue deux formes de communication : la communication bipolaire et la communication multipolaire. La communication bipolaire est la plus simplifiée et la plus élémentaire. A celle-ci, Durand (op. cit : 33), dit que : « *La situation de communication la plus élémentaire est celle qui met en relation deux éléments (un émetteur, un récepteur) au moyen d'un canal* ». Dans cette situation de communication, il y a un flux de communication qui circule dans le canal qui relie les deux éléments. L'auteur ci-dessus illustre cela par la figure 5 ci-dessous :

Figure 5: Communication à sens unique entre deux éléments



Source : Durand (1981 : 33).

Cette conception de la communication peut être applicable dans nos Ecoles primaires dans le cadre de l'information ascendante ou descendante. Comme exemple, nous pouvons citer les demandes de permission d'absence, les demandes d'explications écrites ou verbales, les notes de services etc.

Dans le cas où le flux de l'information à sens unique est ascendant c'est-à-dire de bas en haut l'enseignant ou l'équipe pédagogique fournit à sa hiérarchie (directeur) immédiatement supérieure des informations sans pour autant s'attendre à un feed-back. L'enseignant ou l'équipe pédagogique constitue l'émetteur et le directeur est le récepteur. L'équipe pédagogique peut par exemple communiquer à la hiérarchie son projet sans que le directeur réagisse.

Si le flux d'information est descendant dans un sens unique de la hiérarchie à la base, l'émetteur est le directeur et le récepteur l'enseignant ou l'équipe pédagogique. Ici le directeur donne des instructions ou des ordres à l'enseignant ou à l'équipe pédagogique qui doit les appliquer sans discuter. Ces ordres peuvent être verbaux ou écrits (notes de service par exemple). Dans ce contexte le directeur est le communicateur de compétences assignées à l'enseignant. C'est lui qui les émet sous le biais de l'emploi de temps ou des répartitions séquentielles par exemple. Ces outils écrits forment un canal de communication. L'enseignant quant à lui est le récepteur qui se doit de respecter les compétences reçus sans distorsion. La compétence ici est dictée ; elle est autoritaire. Dans ce cas l'enseignant devient un simple exécutant des ordres ; l'innovation n'est pas possible par conséquent l'enseignant se résigne et endors ses capacités personnelles ; il devient démobilisé.

Au-delà du sens unique de communication, il existe aussi le double sens ou flux réciproque de communication. Dans ce cas les deux pôles peuvent devenir l'un et l'autre, simultanément ou successivement, émetteur et récepteur. Durand (op. cit : 35) caractérise cette situation de dialogue comme une situation fondamentale de communication. Il illustre celle-ci par la figure 6 ci-dessous :

Figure 6: Communication à double sens entre deux éléments



Source : Durand (1981 : 35).

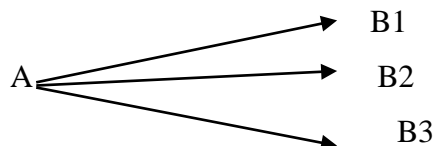
C'est dans la même considération que Dimitri (1977) cité par Batamag (1993 :6), pense que la communication est : « *un processus d'échange dynamique et si possible équilibré des informations entre individus, entre groupe, elle implique une mise en relation de ceux qui émettent des signes avec ceux qui les reçoivent et qui deviennent à leur tour des communicateurs* ». Il s'agit ici d'une communication horizontale ou équilibrée dans laquelle la hiérarchie discute d'égal à égal avec la base. Elle s'applique dans les écoles primaires camerounaises lors du visa du cahier de préparations, du cahier de conseils du maître ...etc. C'est le moment de l'échange dynamique et équilibré qui met en valeur l'innovation

pédagogique. Dans ce cas l'intéressement et l'enrôlement de l'enseignant sont possibles, sa mobilisation aussi.

La seconde forme de communication est multipolaire. Elle intervient lorsque les pôles d'émission ou de réception font intervenir plusieurs individus ou plusieurs groupes à la fois. A ce sujet Durand (op. cit : 42), illustre ce fait par plusieurs figures ; aussi affirme-t-il que : « Dès que le nombre des partenaires s'accroît, on peut définir une grande variété de schémas qui sont différents par l'agencement des relations ».

Le schéma traduisant un émetteur et plusieurs récepteurs met en relation un émetteur unique avec un ensemble de récepteurs. Ce schéma peut se justifier dans les écoles qui ont un directeur et plusieurs enseignants. Le directeur communique par exemple les compétences visées à l'ensemble des enseignants ou à des groupes pédagogiques. Ces compétences ne sont pas discutées ; mais plutôt acceptés par les récepteurs qui se doivent de les appliquer. Nous sommes ici dans un cas d'application des instructions. Il s'agit d'une direction hiérarchique qui se veut le respect. La démobilisation de ceux qui subissent les ordres est possible. La figure 7 illustratif est le suivant :

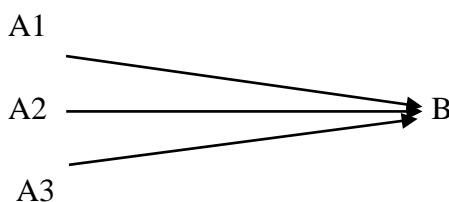
Figure 7: Communication à sens unique impliquant un émetteur et plusieurs récepteurs



Source : Durand (1981 : 42)

Le deuxième schéma met en exergue plusieurs émetteurs et un seul récepteur. Ce schéma est l'inverse du précédent. C'est le cas dans une école où les équipes pédagogiques ou les groupes d'enseignants communiquent les rapports de leurs projets au directeur. Il se présente comme la figure 8 suivante :

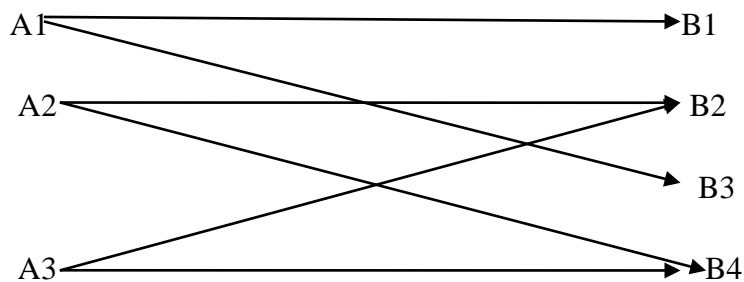
Figure 8: Communication à sens unique impliquant plusieurs émetteurs et un récepteur



Source : J. Durand (1981 : 44)

Le troisième schéma de la communication multipolaire met en œuvre plusieurs émetteurs et plusieurs récepteurs. En ce cas, il existe deux ensembles d'éléments (un ensemble d'émetteurs et un ensemble de récepteurs) unis par des relations plus ou moins complètes. Ce schéma est fréquemment utilisé, au moins de façon implicite, dans l'étude des relations entre les communications de masse et leur public. On trouve en effet sur ce schéma les deux concepts présentés précédemment. Il s'illustre comme la figure 9 suivante :

Figure 9: Communication à sens unique impliquant plusieurs émetteurs et plusieurs récepteurs

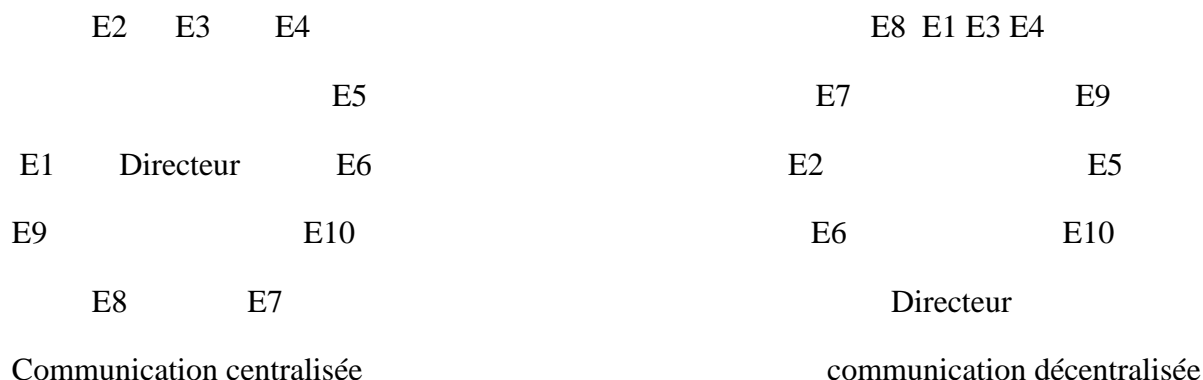


Source : J. Durand (1981 : 45)

Dans les Ecoles le schéma ci-dessus s'explique par exemple lorsque plusieurs animateurs pédagogiques animent plusieurs équipes ou groupes ou bassins pédagogiques à la fois, ou des journées pédagogiques avec plusieurs panelistes. Les enseignants, intéressés par la richesse des thèmes pourraient se mobiliser dans cet échange du donné et du recevoir.

Au demeurant, dans nos administrations, la communication a deux formes essentielles selon qu'elle soit formelle ou informelle : la communication écrite et la communication verbale. Et dans nos Ecoles primaires, il s'agit d'une communication de groupe ; l'on parle alors de réseaux de communication. Le réseau peut être centralisé (c'est-à-dire le directeur seul communique des compétences à ses enseignants) ou décentralisé (ni le directeur ni les enseignants, n'occupent la position centrale ; eux tous participent à l'élaboration des compétences dans un esprit d'échange réciproque). Nous pouvons illustrer cela avec les figures 10a et 10b respectives suivantes :

Figure 10a et 10b : communication concentrique où tout tourne autour du directeur et communication concentrique où directeur et enseignants occupent une position égale



Mais de façon générale, et en faisant allusion au modèle de Deno et Jenkins (1973), il existe dans la chaîne éducative des niveaux de communication des compétences :

- Communication des compétences par l'homme politique ;
- Communication des compétences par les planificateurs ;
- Communication des compétences par les enseignants ou quelques spécialistes ; □
- Communication des compétences par les évaluateurs/enseignants.

Communication des compétences par l'homme politique

Les grandes orientations de l'Ecole primaire camerounaise sont communiquées par le politique dans la loi d'orientation n° 98/004 du 14 Avril 1998 qui stipule que l'école primaire doit former des futurs citoyens :

- Intègres ;
- Enracinés dans leur culture mais ouverts au monde ;
- Respectueux de l'intégrité générale et du bien commun ;
- Aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et sens de la discipline ;
- Au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance ;
- Au combat contre toute forme de discrimination ;
- A l'amour de la paix et du dialogue ;
- A la responsabilité civique ;

- A l'amour de l'effort et du travail bien fait, la quête de l'excellence et l'esprit du partenariat ;
- A la créativité, le sens d'initiative et l'esprit d'entreprise.

Elle doit aussi :

- Assurer aux jeunes, une bonne formation physique, sportive, artistique et culturelle... et leur donner le sens de l'hygiène et de la salubrité ;
- Former les jeunes camerounais bilingues, capable de s'adapter au contexte socioéconomique de leur milieu de vie.

Ainsi, nous pouvons lire en avant-propos de chaque curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais (2018), la communication du Ministre de l'Education de Base qui stipule que le présent curriculum est conçu dans l'optique de développer des compétences chez les apprenants et de poser les bases d'une fondation des apprentissages des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques. Il instruit en fait la communauté éducative tout entière de mettre à profit ce document référentiel, pour permettre aux apprenants d'asseoir des compétences qui, au terme de leur scolarité, leur assureront non seulement une transition harmonieuse vers des voies éducatives et/ou professionnelles qui leur sont offertes mais aussi des apprentissages tout au long de la vie.

Communication des compétences par le planificateur

Les planificateurs tels que les inspecteurs nationaux et les inspecteurs généraux de pédagogie communiquent des compétences générales. Ainsi, dans chaque curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais (op. cit), l'Inspecteur Général des Enseignement préface que la synergie de communication entre la maison et l'école est primordiale pour donner à l'apprenant une expérience bénéfique et consistante de son vécu et sa socialisation. Les éducateurs et les parents sont de ce fait invités à s'impliquer dans cet important chantier et à maximiser leur contribution à la formation holistique des apprenants. Il martèle alors que, pour y parvenir, ceux-ci devront développer des compétences nécessaires dans la vie courante telles que l'autonomie, la créativité, le respect de soi, le respect d'autrui et des institutions, l'honnêteté, l'adaptation aux TIC ainsi que les compétences du XXIème siècle

que sont la collaboration, le travail en équipe, la créativité, la résolution des problèmes, la pensée critique pour un apprentissage effectif tout au long de la vie.

Ces compétences visées sont appelées les compétences du socle national et réparties par niveau. Elles contiennent d'un côté les compétences disciplinaires et de l'autre les compétences transversales. Au niveau 2 par exemple, il y a 6 compétences disciplinaires et 5 compétences transversales ; elles se présentent comme dans le tableau 2 ci-dessous :

Tableau 2 : Compétences disciplinaires et transversales au niveau 2

COMPETENCES DISCIPLINAIRES	COMPETENCES TRANSVERSALES
<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer dans les deux langues officielles (français et anglais) et pratiquer au moins une langue nationale, - Utiliser les notions de base en mathématiques, sciences et technologies - Pratiquer les valeurs sociales et citoyennes (Morale, bonne gouvernance et transparence budgétaire) - Démontrer l'autonomie, l'esprit d'initiative, de créativité et d'entrepreneuriat - Utiliser les concepts de base et les outils des technologies de l'information et de la communication - Pratiquer les activités physiques, sportives et artistiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Compétences d'ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, acquérir la pensée logique, exercer son esprit critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice) - Compétences d'ordre méthodologique (se donner des méthodes de travail efficace, exploiter les TIC, apprendre à résoudre des problèmes, éveiller le désir d'apprendre) - Compétences d'ordre personnel et interpersonnel (structurer son identité, coopérer, acquérir des aptitudes pour son intégration socioculturelle et son épanouissement individuel) - Compétences d'ordre communicationnel (elles aident l'élève à communiquer de façon appropriée) - Apprendre à apprendre tout au long de la vie

Source : Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais (Niv 2 : 17)

Communication des compétences par les enseignants

Les compétences communiquées dans les salles de classe par les enseignants sont un ensemble de ressources constituées des savoirs à acquérir et des savoirs à construire (savoirfaire et savoir-être). Au niveau 2, palier 1 par exemple, les ressources en expression orale que l'enseignant doit communiquer à l'unité d'apprentissage 1 et au centre d'intérêt la maison se présente comme dans le tableau 3 ci-dessous :

Tableau 3 : Compétences disciplinaires en expression orale au niveau 2

Savoirs à acquérir	Savoirs à construire	
	Savoir-faire	Savoir-être
L'écoute	Ecouter et donner un point de vue en respectant les règles de la communication.	Être un locuteur efficace qui sait écouter et s'exprimer de façon précise et correcte
La déclamation	-Déclamer un petit poème ; -Réciter une comptine (relative à la maison).	

Source : Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais (Niv 2 : 26)

Communication des compétences par les évaluateurs

Bien avant de passer des examens ou des items de test, les évaluateurs peuvent communiquer des compétences qui permettront d'inférer sur le comportement des évalués.

Dans les écoles par exemple le directeur se doit d'informer au préalable son enseignant sur quoi va porter la visite de classe ou celle de l'inspection systématique. De son côté, l'enseignant doit informer l'élève sur quoi sera portée l'évaluation et la période de son administration.

Après cette aperçue des formes de communication, nous pouvons donner une petite conclusion, en disant que la conception de la communication à double sens est importante de nos jours dans le management avec la gestion participative des travailleurs. La pédagogie de projet est un bon exemple illustrant cette forme de communication. Dans cette optique, les travailleurs ne sont plus considérés comme des subordonnés, mais bien plus comme des collaborateurs prêts à participer dans un projet élaboré par l'ensemble de l'équipe.

Ainsi, les compétences de l'Etablissement sont élaborées par toute l'équipe pédagogique dans un climat d'échange et de coopération. Bien que la responsabilité de l'Etablissement confère implicitement au directeur/proviseur la fonction de communicateur des compétences, c'est l'ensemble du personnel qui se mobilise dans l'élaboration ou mieux la définition des compétences.

Nous pouvons alors tirer un avantage substantiel de la communication des compétences : elle éveille la conscience professionnelle et met au top le moral de toute l'équipe ; étant donné que celle-ci a participé à l'élaboration de son propre projet. A propos, Blum cité par Galizia (2001 : 67), souligne que : « *Le moral d'une équipe de travail peut être défini comme l'existence*

chez le salarié du sentiment d'être accepté et d'appartenir à un groupe d'homme, à travers l'adhésion à des buts communs et la confiance en la désirabilité de ces buts ».

Somme toute, la communication des compétences, nous le souhaitons, est un élément incontournable dans la mobilisation des enseignants. Mais pour qu'il y ait une mobilisation effective, les compétences se doivent aussi d'être planifiées.

2.1.2.3- Planification des compétences comme source de mobilisation des enseignants

La planification des compétences exige que le chef d'Etablissement ait suffisamment d'informations en ressources humaines et matérielles. Une planification efficace rend compte du financement, de l'offre en enseignants, des diverses qualifications, des emplois du temps, de la discipline scolaire, de la santé et l'hygiène ...etc. Le Directeur d'école doit avoir pour cela, une large connaissance en ce qui concerne l'organisation. Par exemple, lors du recrutement des élèves il devra se rassurer de la disponibilité des enseignants, des bâtiments, des places assises et de tout autre matériel concourant à la formation intégrale de l'enfant. Il devra toujours veiller sur les aspects prévus et imprévus ainsi qu'au processus d'ajustement (Fonkeng Epah et Tamajong, 2012 : 59 ; Mineduc, 1999).

De toute façon, le rôle du planificateur est très important car il coordonne avec les différents secteurs et niveaux de l'école y compris la participation de chaque membre du personnel (Doll, 1998 ; Fonkeng Epah et Tamajong, 2012). C'est pour cette raison que nous embrayons par la suite sur la participation des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences.

2.1.2.4- Participation pour l'arrangement des compétences comme source de mobilisation des enseignants

La gestion d'une organisation concerne des hommes et peut être définie comme l'acte de contrôle dans une organisation. Elle a la fonction importante de traduire les objectifs généraux d'une organisation en objectifs spécifiques et la sélection des procédures pour les affecter (Hughes, 1974 in Fonkeng Epah and Tamajong, 2012 :19).

Au niveau d'une école ou établissement scolaire, les principaux objectifs peuvent être de satisfaire les besoins éducatifs de chaque enfant, pour répondre aux besoins économiques et

sociaux de la communauté, de rendre l'utilisation plus efficace des ressources disponibles en particulier (puisque la ressource majeure de l'école est la connaissance, la compétence et le dévouement du personnel enseignant), déployer le personnel de manière efficace par la création d'un bon système de relations personnelles (Fonkeng Epah and Tamajong, op. cit : 20).

L'importance de la place qu'occupe un travailleur dans une organisation n'est plus à démontrer. Cela est d'autant vrai que si chaque travailleur ne joue pas pleinement son rôle, l'ensemble de l'organisation fléchit ou régresse et peut aller jusqu'à l'échec total.

L'approche opérationnelle a développé en bonne place cette participation de l'homme au travail. Pour ce faire, Taylor (1911) a énoncé quatre principes sur la division du travail et bureaucratie à savoir :

- L'élaboration d'une science de tout type travail ; ce qui implique une analyse de ce que consistait le travail ;
- Choisir le meilleur travailleur ; c'est-à-dire le recrutement et la promotion basés sur les capacités physiques et intellectuelles ;
- Coupler la taille de l'organisation et les travailleurs en impliquant les relations humaines ;
- La coopération, ce qui implique une surveillance étroite par la direction.

Selon cet auteur, les fonctions des travailleurs sont divisées dans une analyse précise et détaillée, c'est-à-dire une étude détaillée du travail par la sélection de la façon la plus rapide pour le faire. Une fois le processus du travail analysé, tous les travailleurs doivent être contraints de le suivre et cela bien sûr, éventuellement va améliorer la production parce que la vitesse et la spécialisation sont l'essence de cette approche (Taylor, 1911 in Fonkeng Epah and Tamajong, op. cit : 21).

Mais la faiblesse de cette approche est que la rapidité d'exécution de la tâche de l'homme pouvait être remplacée technologiquement par la machine et cela aurait entraîné le chômage ; aussi les syndicats auraient eu droit de cité parce que défendant les droits des travailleurs entraîneraient un conflit entre ceux-ci et la direction. Ainsi, une autre approche voit le jour, à savoir la gestion des relations humaines dont l'un des pionniers est Elton Mayo qui prône l'égalité de participation entre les travailleurs et la hiérarchie.

En fait, pendant que les premiers théoriciens du travail soulèvent l'importance de l'organisation formelle, Mayo (1946) attire l'attention sur l'importance de l'organisation informelle en soutenant que l'environnement apporte des changements dans le contenu du travail. D'une manière générale, la principale caractéristique de l'école de pensée des relations humaines a été l'idée de personnes qui travaillent avec un sens élevé d'engagement à la gestion de niveau inférieur et aussi les travailleurs s'identifient librement avec l'organisation. La principale caractéristique de cette nature de travail coopératif a été l'esprit de participation de chacun au sein de l'organisation. Autrement dit, le travail pourrait être réalisé par des équipes de personnes qui ont élaborées la façon dont le travail doit être fait et ont effectuées les travaux eux-mêmes (Mayo, 1946 in Fonkeng Epah and Tamajong, 2012 : 27-28).

C'est cette dernière conception de participation entre enseignant et directeur pour un meilleur arrangement des compétences qui convient à notre étude car, elle conduit les gens à se considérer non pas comme des individus, mais plutôt comme les membres d'un groupe qui doit être en harmonie et dont les membres travaillent ensemble pour l'intérêt de tous.

Dupriez (2003) a étudié l'isolement des enseignants au travail en équipe et a mis en exergue les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. En fait, à partir des données empiriques d'une double enquête par questionnaire menée auprès de 125 chefs d'établissement et 3600 enseignements d'écoles secondaires catholiques en Belgique francophone, l'auteur ouvre une discussion sur la pluralité des modes de construction de l'accord au sein des équipes éducatives. Il apparaît pour la variable « *temps consacré* » que c'est davantage autour d'activités conviviales que pour des motifs de travail que les enseignants agissent ensemble. Bref, cet auteur trouve que le temps de travail collectif des enseignants reste faible et l'investissement du chef d'établissement dans l'animation pédagogique des enseignants est modéré.

La contribution de Dupriez (op. cit) est en rapport avec la nôtre du fait que le travail d'équipe ou travail collectif des enseignants dont il s'intéresse est le même fait que la mobilisation des enseignants au travail que nous étudions. Aussi le « *temps consacré* » dont il parle fait partie de la participation pour un meilleur arrangement des compétences qui est l'une de nos variables indépendantes. Mais seulement, cela semble étonnant que cet auteur soit arrivé à ce résultat étant donné que l'environnement institutionnel dans lequel l'étude ci-dessus s'est

réalisée est un environnement favorable. Les écoles secondaires catholiques sont autonomes et décentralisées. Elles décident sur les domaines comme le recrutement des enseignants, le choix des méthodes et des supports pédagogiques contrairement à l'environnement de notre étude. Par ailleurs, les données analysées par cet auteur sont issues d'un seul type d'école (catholique), d'un seul ordre d'enseignement (privé) donc limitées. Nous avons recueilli dans notre étude, les données des écoles privées et publiques. Nous avons travaillé au niveau des écoles primaires alors que l'auteur ci-dessus s'est intéressé au secondaire.

2.1.2.5- Evaluation des compétences comme source de mobilisation des enseignants

Tsafak (2001 :268) relève que : « *Évaluer, c'est vérifier si l'on a atteint l'objectif que l'on visait* ». Et l'objectif est le but, une destination à atteindre qui dépend des moyens et procédures utilisés. Il se doit avant toute intervention pédagogique, d'être formulé explicitement. C'est pourquoi Tsafak (op. cit :274) affirme que : « *Sans spécification des objectifs pédagogiques en termes de comportements ou performances humaines observables, l'enseignant ne peut évaluer adéquatement, ni les relations de celui qui apprend c'est-à-dire l'élève, ni son propre succès à faciliter ces réalisations c'est-à-dire son propre enseignement* ». Autrement dit, en évaluant l'élève, l'enseignant s'autoévalue. Il en est de même du chef d'établissement qui s'autoévalue en évaluant ses adjoints.

Ainsi, plus largement, les différences d'efficacité entre les enseignants sont très largement responsables des différences d'apprentissage entre les élèves, bien plus que ne le sont les différences concernant les effectifs et l'hétérogénéité des classes (Darling-Hammond, 2000). Les résultats sont nettement moins bons et l'apprentissage (c'est-à-dire les progrès scolaires) sensiblement plus lent chez les élèves qui subissent une série d'enseignants inefficaces que chez les élèves qui bénéficient de plusieurs enseignants très efficaces (Sanders et Rivers, 1996). Il semble donc que l'efficacité (ou l'inefficacité) d'un enseignant est un impact additif et cumulatif (Lorin, 2004).

Dans le cas de notre étude, il ne s'agit pas d'évaluer les objectifs, mais plutôt les compétences car, elles sont au-delà des objectifs étant donné qu'elles mobilisent un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) dans des situations nouvelles ou situations problématiques.

Le Minedub (2018 : 20), au niveau 2 par exemple, définit le cadre dans lequel seront évaluées les compétences. Ce cadre identifie quatre types d'évaluations que l'enseignant(e) mobilisera, le rôle qu'il jouera et les outils qui seront utilisés (centres d'intérêt, situations problèmes, familles de situations). Ce sont :

- L'évaluation diagnostique qui intervient à l'entame d'un apprentissage et qui sert à localiser les problèmes éventuels pouvant empêcher les apprentissages dans les domaines donnés.
- L'évaluation formative qui intervient tout au long des apprentissages. Elle est interactive et fréquente, des progrès et des acquis des élèves. Elle informe l'élève et l'enseignant(e) sur le degré de maîtrise de l'apprentissage ou sur les difficultés qu'éprouve l'élève, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.
- L'évaluation sommative qui intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout.

A côté de ces types d'évaluation, le Minedub (op cit.) a assigné trois modes ou formes d'évaluation des compétences à savoir : écrite, orale et pratique.

- L'évaluation certificative qui consiste à une appréciation et à une sanction publique communiquée par l'intermédiaire de documents officiels.

Le jugement de valeur qu'apporte l'évaluation se trouve dans la qualité de l'éducation. Il y aura donc éducation de qualité si l'évaluation s'avère efficace, plus précisément si l'enseignant sait sur quoi il sera évalué et comment cela se fera. Cette condition le mettrait davantage en confiance et boosterait certainement ses efforts ; par conséquent le mobiliserait davantage à son travail. C'est dans ce sens que Miller (1972, in Mineduc, 2002 : 9-10) avait développé six postulats qui sous-tendent l'évaluation des enseignants. Ce sont :

- L'évaluation conduit vers la responsabilisation (l'accountability). En effet, l'Etat, les parents, les imposables et la communauté tout entière demandent que le système éducatif rende constamment compte des progrès accomplis compte tenu des sacrifices consentis.

- L'évaluation permet de distinguer les meilleurs enseignants des médiocres et aboutit ainsi aux récompenses et aux sanctions.
- L'évaluation est inévitable parce qu'elle est un instrument inhérent à tout effort organisé pour atteindre un objectif.
- Tout système d'évaluation peut être amélioré.
- L'évaluation des enseignants devrait donner lieu à l'amélioration du système éducatif en général.
- L'évaluation des enseignants devrait aider à accomplir des exigences administratives ; elle doit par conséquent s'accompagner d'un feedback et des conseils pour améliorer la compétence des acteurs évalués.

Mais que faire des enseignants incompetents qui ne parviendraient pas à construire des situations complexes ou des situations problématiques malgré les dispositions qui leur sont offertes pour le faire ? Telle sera la préoccupation qui va suivre la suite de notre étude.

2.1.2.6- Orientation des sanctions comme source de mobilisation des enseignants

L'orientation des sanctions consiste en deux alternatives : d'un côté les sanctions de récompense et de l'autre les sanctions de répression.

Pour les sanctions de récompense, l'on pense qu'elles sont un élément de mobilisation des travailleurs. Est alors mobilisé le travailleur qui tire des bénéfices des efforts qu'il fournit pour réaliser une tâche, qui trouve un centre d'intérêt, qui sait qu'il est reconnu et apprécié par sa hiérarchie et ses collègues. Bref, les sanctions de récompense sont stimulantes. Et lorsqu'elles ne sont pas mises en œuvre, il s'installe chez le travailleur, un découragement. C'est peut-être pourquoi Galizia (2001 :16), pour résoudre ou traiter les dissensions internes, souligne que : « *si malgré tous ses efforts un individu ne parvient pas à obtenir une promotion, il ressentira une forte dissonance. Il réduira l'ampleur de son effort ou relativisera la réussite escomptée* ».

Cette affirmation laisse croire qu'il existe non seulement un conflit interne chez l'individu qui tente de le réduire en prenant une position rétractée, mais surtout une démobilité de celui-ci dans l'exercice de son travail. Ladite démobilité est une réaction

à la frustration due à l'absence de la récompense. Cette dernière faisant partie des sanctions négatives nous permet tout de suite d'embrancher sur des sanctions répressives.

Les sanctions répressives sont des sanctions punitives ou de coercition. Il s'agit ici des lettres de demande d'explications, des lettres de mécontentement, de rappel à l'ordre, de suspension et autres que la hiérarchie adresse au subordonné. Ce type de lettres sont menaçantes, stressantes et frustrantes car, souvent, l'employé se sent diminuer, humilié. Dans certains cas ces lettres ont leur place car, elles permettent aussi de ramener à l'ordre des travailleurs indisciplinés.

2.1.2.7- Les difficultés liées au métier d'enseignants comme source de mobilisation à leur travail

Helou et Lantheaume (2008), ont identifié trois difficultés au métier d'enseignants. Ce sont : la difficulté de l'intéressement et de l'enrôlement des élèves, la porosité entre la sphère professionnelle et la sphère personnelle, et la difficulté de définir ce qu'est un bon travailleur.

La première difficulté est liée à la mobilisation des élèves. En fait si l'enseignant ne parvient pas à les intéresser et les enrôler dans les activités d'apprentissage qu'il leur propose, il lui sera difficile de tenir sa classe. L'échec de mobilisation des élèves entraîne l'échec de mobilisation de l'enseignant. C'est dans le même sens que Dottrens (1964 : 37) affirme que : *« la plus belle personnalité morale placée sans préparation à la tête d'une classe ferait piètre figure pour apprendre à lire et à écrire à des enfants ou leur enseigner les règles de calcul et sans aucun doute aurait-elle pas mal de peine à se faire obéir, ne sachant pas comment s'y prendre ! »* Zoua Ondoua renchérit en disant que *« Une bonne préparation évite les erreurs, les temps morts, les hésitations, les oublis, les improvisations et le bruit. Elle affermit l'autorité du maître, facilite et améliore la fréquentation scolaire. »*

La seconde difficulté à savoir la porosité entre la sphère professionnelle et la sphère personnelle est liée à l'immensité du travail d'intéressement. Il s'agit du temps du travail posté (activité avec les élèves), du temps contraint ou périphérique (réunion, activité compensatoire, etc...) et du temps personnel (activité à domicile c'est à dire les préparations des leçons, les corrections des copies, etc). Ces trois moments rendent le travail de l'enseignant énorme, vaste et envahissant au point où la majorité des enseignants, même les plus engagés dans leur métier,

se découragent. Donc l'envahissement de l'univers professionnel démobilise l'univers personnel. Helou et Lantheaume (2008) désignent ce travail sans bornes par l'expression « un puits sans fond ». Ils croient savoir que même le collectif professionnel n'y a pas pensé aux limites de sorte qu'il existe des actions de contradictions entre les membres de l'équipe qu'ils nomment par le mot « décoordination ».

La troisième difficulté est celle de définir ce qu'est un bon enseignant. Il existe effectivement une contradiction dans l'appréciation que la société fait de l'enseignant étant donné que même les statistiques éprouvent d'énormes difficultés ; car les résultats obtenus dépendent de plusieurs paramètres comme l'environnement de travail, le style de gestion, le niveau des élèves à l'entrée, les effectifs...Par exemple, un enseignant qui fait un résultat de 100% avec 5 élèves n'est pas plus performant que celui qui fait 75% avec 80 élèves.

Cependant ces auteurs trouvent deux principales issues pour surmonter les difficultés énoncées. La première solution consiste à trouver du plaisir et éviter la souffrance. Cette solution peut contribuer à la mobilisation du personnel enseignant. Par exemple les enseignants tournés vers cette option peuvent se mobiliser à une action pédagogique, à un travail collectif, à un choix des classes ...etc. la seconde solution est de prendre ses distances, relativiser, se désengager. Dans ce cas, l'impuissance à agir sur les difficultés du métier entraîne une forme de désengagement c'est à dire une démobilisation du personnel. Eviter de prendre des classes à examen ou les classes difficiles est un exemple de désengagement.

2.1.2.8- L'épanouissement comme source de mobilisation au travail

Nji Mfout (2010) a étudié l'épanouissement de l'enseignant et son engagement au travail. Cet auteur a établi que les éléments de la profession qui influencent le plus l'engagement professionnel de l'enseignant sont : la promotion de l'enseignant, les indemnités salariales, l'environnement de travail et la sécurité dans le travail. Il a déduit que si ces facteurs favorables contribuent à rehausser l'engagement des enseignants à leur travail, il devient permis de croire que leur absence ou leur faible manifestation produise un effet défavorable sur cette forme d'engagement. En fait, les enseignants aimeraient s'épanouir dans leur cadre de travail afin de donner aussi les bons résultats que la société attend d'eux.

Cette étude s'apparente à la nôtre de par la définition des concepts. En fait, la mobilisation est un processus de participation des individus à l'engagement. Mais, elle est différente parce que la mobilisation est le désir de la personne à satisfaire à la fois des besoins personnels et des besoins collectifs ou communautaires ; alors que l'engagement qui découle d'une motivation individuelle est le désir de satisfaire des besoins personnels.

Par ailleurs, cette étude est semblable à la nôtre du fait des mêmes instruments (questionnaire et guide d'entretien) utilisés pour la collecte des données ; mais différente de la nôtre en ses variables mises en relation et théories explicatives.

2.1.2.9- L'implication des acteurs externes à l'école dans la gestion des compétences comme source de mobilisation des enseignants au travail

La gestion des établissements scolaire s'est rapprochée des méthodes de management en entreprise. Ainsi, les acteurs internes que sont les enseignants, les élèves et le directeur ne peuvent plus prétendre être les seuls dans la gestion des compétences d'un établissement scolaire. D'autres acteurs externes (ministère, collectivité territoriale, association, ONG, etc) interviennent dans la gestion des compétences d'un établissement scolaire tant public que privé. Cette intervention tourne autour de ce que certains auteurs comme Zarifian (2001), Le Boterf (1994), Leplat (2000) appellent compétence collective à mobiliser. La compétence individuelle ne peut être isolée de la compétence collective. Elles s'alimentent mutuellement (Arslane, 2017).

Cet auteur a identifié l'existence de compétences collectives au sein des établissements scolaires du second degré, leur développement et leur gestion. Il a interrogé les chefs d'établissement de ce niveau d'étude par la méthode d'entretien individuel semi-directif de type qualitatif. Il conclut que la coopération et la collaboration sont une nécessité pour leur développement. Ainsi, ajoute-il, les technologies d'information et de communication (T.I.C) peuvent aider à les faire émerger et à les gérer lorsque ces techniques sont utilisées à bon escient.

L'étude de Arslane (2017) est en rapport avec notre travail dans la mesure où elle présente une synergie entre les compétences individuelles et les compétences collectives comme une source de la mobilisation des enseignants au travail. En fait, en dehors du travail

d'équipe qu'effectuent le directeur avec les ressources humaines internes à l'école, celui-ci doit pouvoir compter sur les ressources humaines extérieures à l'école.

En fait, comme le pense Vygotsky (1979), une action sociale se produit d'abord au niveau social, et ensuite au niveau individuel. Au demeurant, c'est par interaction sociale qu'un individu apprend et se forme. Les compétences collectives sont ici des compétences sociales.

Dans la même veine, le décret N° 2001/041 du 10 Février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire précise en son article 5 alinéa 1 que l'établissement scolaire public se compose de son personnel ainsi que de l'ensemble des personnes physiques et morales de la communauté éducative au sein de laquelle il est créé. Il s'agit notamment des dirigeants dudit établissement, des personnes administratifs et d'appui, des enseignants, des élèves, des parents d'élèves, des associations des enseignants, des milieux socio-économiques et professionnels, des collectivités territoriales décentralisées, des associations d'anciens élèves, des associations locales de développement, des autorités traditionnelles et des ONG opérant dans le milieu socio-éducatif. C'est tout dire qu'un établissement scolaire se compose des acteurs internes et externes. Autrement dit les compétences internes et externes fédèrent pour la bonne marche de l'établissement mobilisé.

2.1.3- Lien entre la gestion des compétences et la mobilisation des enseignants au travail

Bien avant nous, Dupuis (2004), avait déjà mis en relation l'administration de l'école et la mobilisation des enseignants dans l'éducation de l'enfant. Pour lui la mobilisation des enseignants à l'entour du projet éducatif de l'école requiert de la direction toutes les compétences comprises dans le champ des relations humaines, spécialement dans une période de changements majeurs dans les programmes d'études. Il estime que l'atteinte des objectifs commande impérativement la collaboration, la mobilisation le plus grand possible des ressources les plus importantes de l'organisation : le personnel. L'implication des employés dépend de leur niveau de motivation et en fonction des besoins de chacun des individus. Administrer du personnel, c'est essentiellement évaluer les besoins de l'individu pour pouvoir provoquer chez lui le maximum de motivation pour ainsi s'assurer de sa totale implication dans sa tâche, sa mobilisation en vue de l'atteinte des objectifs de l'organisation.

Wils et Labelle (2004) ont examiné le lien entre les styles de gestion et la mobilisation. Selon ces deux auteurs, les gestionnaires jouent un rôle important dans la mobilisation des employés ; ce d'autant plus que la mobilisation des compétences constitue un facteur crucial au succès de l'organisation. Cette mobilisation est difficile et balance entre les styles de gestion « *trop directif* » et les styles de gestion « *plus ouvert* ». Étonnés du fait qu'alors que la plupart d'études convergent pour un impact positif des styles de gestion « *plus ouvert et peu contrôlant* » sur les comportements de mobilisation des employés (Wils et al, 1998 ; Tremblay, 2002 ; Raelin, 1985), une étude empirique a réalisé que les professionnels « *se plaignent plus de ne pas être assez contrôlés [...] que être enrégimentés* » (Julien, 1991c : 603), Wils et Labelle (2004) décident de faire une ré analyse des données de Julien. Ils retiennent deux dimensions : la première est nommée « *intérêt du supérieur pour la participation* » et la seconde « *intérêt du supérieur pour l'encadrement* ». Ils arrivent à la conclusion selon laquelle l'intérêt du supérieur pour la participation influence fortement la satisfaction des professionnels envers l'orientation de participation et de relations humaines du supérieur. L'intérêt du supérieur pour l'encadrement a également un effet significatif sur la satisfaction des professionnels envers l'orientation de supervision du supérieur. Mais paradoxalement, la mobilisation n'est pas influencée directement par la satisfaction des professionnels envers l'orientation de participation et les relations humaines du supérieur.

Dans le même contexte de l'action de la GC sur la mobilisation des collaborateurs, Dutercq et Lang (2003) soutiennent que les chefs d'Etablissement les plus satisfaits du dynamisme des personnels sont ceux qui ont appris à tenir compte des cultures professionnelles des uns et des autres. Ils déduisent que mobiliser ne peut se faire contre l'éthos de ceux avec qui l'on travaille.

De Landsheere (1992 : 710), dans une étude menée sur 1030 enseignants et 175 directeurs, cité par Yotebeng (2010 :58), pense que : « *Dans un établissement bien dirigé, les enseignants se sentent heureux de faire partie d'une équipe active ; l'action intégrative du directeur n'est pas ressentie comme une atteinte à la liberté* ». Nous croyons savoir par cette pensée que la façon de gérer du directeur met les enseignants en activité dans un groupe où chacun se sent heureux. En d'autres mots les enseignants en activité dans un groupe, pour l'intérêt du groupe, sont mobilisés et sont fiers de l'être à condition que le directeur leur offre

des possibilités. C'est ce que pense Demailly (2001), repris par Dutercq et Lang (2003), lorsqu'il affirme que mobiliser les personnels enseignants suppose souvent de transformer les manières d'être au métier, les attentes, les définitions du bien développées par les groupes. Ces régulations reposent sur un travail d'enrôlement pour obtenir le consentement ou l'adhésion des acteurs.

Dans « *l'entreprise à l'écoute* » Crozier repris par Galizia (2001 : 55) précise que : « *Dans notre société libérale avancée, on ne motive pas les gens, pas plus qu'on ne les mobilise. On leur offre des occasions, des possibilités de se mobiliser et on les laisse se motiver eux-mêmes. Encore faut-il pour cela créer des conditions favorables* ». Crozier ouvre ainsi une porte au phénomène de la mobilisation des employés en mettant une frontière entre celui-ci et la motivation. A le comprendre, la motivation serait une donnée intrinsèque chez l'individu alors que la mobilisation est de l'ordre extrinsèque. Autrement dit la motivation est individuelle « *se motiver eux-mêmes* » alors que la mobilisation fait référence à l'implication de l'individu au groupe « *on leur offre des occasions, des possibilités de se mobiliser* » en améliorant l'environnement de travail qu'il désigne par « *créer des conditions favorables* », en mettant chaque travailleur dans un groupe de travail.

Il est donc important qu'un supérieur se préoccupe de ces employés ; qu'il les considère comme des collaborateurs. Il est vain de vouloir mobiliser un personnel qui ne se sent pas important dans l'organisation, qui ne réent pas l'intérêt pour son bien-être et l'intérêt pour la réalisation du travail ; car, un employé qui ne trouve pas d'intérêt à son emploi est une perte pour lui-même et pour l'organisation. C'est un individu qui ne fournit aucun effort pour le groupe. Son travail est voilé. Par conséquent il est démobilisé et peut dévier les objectifs définis au départ. Dans le domaine de l'éducation les déviations des objectifs définis au départ qui sont des actions de démobilisation sont nombreux. Nous relevons entre autres : Le manque de congruence entre les objectifs d'apprentissage et les objectifs généraux. Par exemple, dans une leçon de sciences présentée au CE2, avec pour titre l'œuf, le maître inspecté peut être en train de dispenser sa leçon sans avoir au préalable consulter les programmes officiels de l'enseignement primaire. Il présente pour cela, les parties de l'œuf alors que pour cette leçon précise les programmes officiels prévoient pour objectif d'apprentissage de montrer l'importance de l'œuf dans l'alimentation. Dans ce cas, le directeur doit attirer l'attention de

l'enseignant et procéder à la vérification de sa répartition séquentielle qui est une sorte de programmation des leçons à enseigner à la base des programmes officiels.

En fait, cette répartition doit être au préalable visé par le directeur dès le début de chaque séquence. Si cela est fait et que l'enseignant ne respecte pas les objectifs retenus c'est qu'il est démobilisé.

La mauvaise conduite de la classe est un manquement grave à l'atteinte des objectifs. L'enseignant peut bien tenir compte des programmes officiels ou des compétences visées dans le socle national du curriculum sans pour autant maîtriser sa classe. Cela peut être dû soit à la mauvaise préparation mentale, soit à la compétence mal énoncée, soit au déroulement à la hâte de la leçon, soit au désordre, soit à la mal formulation des items. Il doit pour bien faire son travail, se mettre à l'écoute de l'équipe pédagogique supervisée par le directeur. S'il ne le fait pas, c'est qu'il est tout simplement démobilisé.

La routine anime aussi un certain nombre d'enseignants qui refusent de se former de manière continue sous prétexte qu'ils ont une certaine ancienneté et la maîtrise des contenus restant ainsi attachés aux méthodes dogmatiques. Et pourtant dans leur enseignement magistral l'enfant est inactif et n'apprend presque rien. Le directeur doit à cet effet attirer l'attention de l'enseignant sur l'approche par les compétences qui amène l'apprenant à mobiliser un ensemble de ressources pour la réalisation d'un projet. L'élève ici doit être actif constructeur de son propre savoir.

Certains enseignants négligent des matières comme l'anglais, les TIC (technologie de l'information et de la communication), l'EPS (éducation physique et sportive), le chant et le récit, la culture nationale. Cette manière de faire ne cadre pas avec les objectifs généraux préétablis. Par conséquent l'apprenant à la fin du cycle primaire est un homme incomplet. Il revient au directeur d'attirer l'attention des enseignants sur l'importance du bilinguisme dans notre pays, de démontrer la place des TIC dans le monde d'aujourd'hui qui est un village planétaire. Il devra aussi souligner l'importance à faire le sport car le jeune camerounais doit avoir un équilibre psychosomatique c'est à dire un esprit saint dans un corps sain. Le chant le récit et la culture national rentre dans la même logique et plus encore sur le beau et l'esthétique. L'enfant doit être formé de manière globale.

Le supérieur doit donc au préalable développer un intérêt pour la participation. Dans nos Ecoles primaires, il s'agit par exemple de mettre chaque enseignant dans un groupe de travail. C'est l'occasion ici d'encourager le travail des Cellules pédagogiques (CEPED), et celui des Unités d'Animation Pédagogique (UNAPED). Bien plus, dans notre présente étude, nous souhaitons une implication des enseignants dans la gestion des compétences de l'école, pour leur mobilisation au travail.

Le chef d'établissement doit pouvoir maîtriser les facteurs qui contribuent à l'efficacité d'un enseignant. Certains de ses facteurs correspondent à ce que (Lorin, op.cit) appelle les « *caractéristiques de l'enseignant* », c'est-à-dire des caractéristiques relativement stables qui concernent ou influent sur la manière dont l'enseignant exerce son métier.

Ainsi, Hay (2000) a établi un tableau ayant 12 caractéristiques d'un enseignant et réparties en quatre groupes qui sont : professionnalisme, réflexion/raisonnement, attente et leadership tel que présenter dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 4 : Caractéristique d'un enseignant efficace

Groupe	Caractéristique	Description
Professionnalisme	Engagement	Volonté de faire tout son possible pour chaque élève et pour la réussite de tous
	Confiance	Confiance dans sa capacité à être efficace et à relever des défis
	Fiabilité	Attitude cohérente et juste, respect de ses engagements
	Respect	Conviction que tous les individus ont de l'importance et mérite le respect
	Réflexion/raisonnement	Réflexion analytique
	Réflexion conceptuelle	Aptitude à définir schémas et interactions même quand il y a abondance de détails
Attentes	Désir d'amélioration	Quête nécessaire de nouveaux défis et objectifs à atteindre pour les élèves et l'école

	Curiosité	Désir de découvrir et d'aller au fond des choses : curiosité intellectuelle
	Esprit d'initiative	Désir d'action immédiate afin d'anticiper et de devancer les évènements
Leadership	Flexibilité	Capacité et volonté de s'adapter à une situation et de changer de tactique
	Responsabilité	Désir et capacité de fixer des objectifs et des paramètres claires et précis et de rendre les autres responsables de leurs performances
	Soif d'apprendre	Désir et capacité d'aider les élèves à apprendre et à devenir des apprenants confiants et autonomes

Source : Adaptation de Hay (2000 in Lorin, 2004 : 21)

Le PASEC (2016) -PASEC2014, soucieux d'étudier les performances du système éducatif camerounais afin de mesurer la qualité et l'équité scolaire, a mis en relation les compétences et les facteurs de réussite au primaire. Il a pu identifier ainsi, d'une part les caractéristiques liées aux élèves, et d'autre part les caractéristiques liées aux classes/enseignants et écoles/directeurs. Cette seconde catégorie est liée à notre recherche parce qu'elle débouche à une comparaison entre les types d'écoles (publique et privée) et s'intéresse en même temps à la qualité des prestations ou services que peut rendre les enseignants laquelle témoigne de leur mobilisation au travail.

Ainsi, dans une analyse multivariée, le PASEC trouve que les performances moyennes des écoles publiques ne sont pas significativement différentes de celles des écoles privées toutes choses étant égales par ailleurs. En fait, si les conditions d'apprentissage (équipements, ressources scolaires, localisation, publics d'élèves, etc...) sont les mêmes, les écoles publiques seraient aussi performantes que les écoles privées. Dans les caractéristiques des enseignants, le facteur genre de l'enseignant est associé significativement aux performances moyennes des écoles tant dans le sous-système francophone qu'anglophone. Les élèves encadrés par une enseignante ont en moyenne des performances scolaires plus élevées que ceux encadrés par un homme. Quant au diplôme académique, à la durée de la formation professionnelle initiale, l'ancienneté (nombre d'années), aucun de ces facteurs ne présente un lien significatif avec les

performances scolaires une fois égalisé le contexte relatif aux autres variables (type et localisation de l'école, ressources éducatives, etc...) (PASEC, 2016-PASEC2014).

Mais, cette étude du PASEC (2016) - PASEC2014 est toute différente de la nôtre. Bien qu'elle ait eu le mérite dans les compétences des enseignants en français et en mathématiques en relation avec les performances scolaires, elle n'a pas fait allusion aux autres compétences des enseignant/directeurs notamment celles qui découlent de la gestion d'établissement. C'est cela notre contribution. Elle consiste à associer de nouvelles variables comme la communication des compétences, la planification des compétences, la participation pour un meilleur arrangement des compétences, l'évaluation des compétences, l'orientation des sanctions relatives aux compétences, et l'implication des acteurs extérieurs avec la mobilisation des enseignants au travail.

Après avoir recueilli les informations des thèmes soutenus par d'autres auteurs en rapport avec notre étude, nous allons par la suite mettre en exergue les théories sur lesquelles se fonde notre recherche.

2.2- THEORIES EXPLICATIVES

Tout d'abord, il est important de préciser selon Chaffi et Fonkeng Epah (2012 : 30) que : *« La théorie est ensemble de propositions ou constat systématiquement testé et logiquement développer et interprété à travers la recherche et explique les phénomènes sociaux. »*

Ensuite ajouté le fait que Fonkeng Epah et Tamajong (2012 : 45-46), pensent que :

« Il y a plusieurs théories qui existent pour le fonctionnement des organisations et dans la plupart des cas, ils ont pour but d'améliorer les relations entre le directeur et les travailleurs. En fait, les théories sont modèles faciles qui aident les praticiens à comprendre les relations dans le monde réel. L'action de l'homme dans la société est prévisible au moyen des théories inspirées par des études en sociologie, psychologie, économie, etc. Le développement des cours appropriés pour les administrateurs de l'éducation a besoin d'une étude et recherche urgente. Cela permettra l'application des théories de l'organisation qui sont bien conçus et qui éventuellement, renforceront le lien entre l'administration scolaire et le corps de connaissances scientifiques relatives aux organisations, à l'éducation ».

Par ces considérations, les théories dites explicatives nous permettront de mieux appréhender le phénomène de la mobilisation des enseignants au travail. Elles préciseront davantage les obstacles à la mobilisation de ceux-ci. En fait, le facteur le plus important qui susciterait un engagement de tous à une œuvre collective d'intérêt commun c'est-à-dire une mobilisation au travail à travers la gestion des compétences. Le gestionnaire et les employés doivent pour ce dire, se mettre ensemble ; ils doivent échanger pour une bonne mise en œuvre des compétences ; d'où quelques modèles ou approches de compétence.

2.2.1- La théorie de relations humaines

La théorie de relations humaines est encore appelée approche comportementale. Celle-ci met un accent particulier sur la relation entre la direction et les travailleurs. Cette école de pensée se fonde sur la croyance selon laquelle toute analyse doit commencer avec les gens que l'on a affaire. Cette idée fait allusion à l'activité de groupe. L'un des chantres de cette école de pensée est Mayo (1946). Celui-ci a soutenu que l'environnement apporte des changements dans le contenu du travail (Mayo, 1946 in Fonkeng Epah & Tamajong, 2012 : 25-28).

En fait, son expérience qui a abouti à la découverte des facteurs sociaux, s'est déroulée de 1927 à 1932 dans une entreprise de fabrication des téléphones « Western Electric », dans un atelier d'Hawthorne. Il est parti d'une hypothèse taylorienne sur le lien entre les conditions matérielles du travail et la production. Il a constitué deux groupes de travail formés chacun de six femmes. Le groupe A est le groupe expérimental et le groupe B le groupe témoin. Le premier disposait des meilleures conditions de travail et le second des conditions initiales. Les deux groupes connaissaient une croissance de la production. Les conditions de travail du groupe A ont été ensuite dégradées et la production augmentait toujours.

La production continue à augmenter parce que la direction s'intéresse à l'équipe et non aux conditions de travail. Il y a donc émergence de l'importance des relations interpersonnelles. Chaque groupe est devenu une équipe homogène avec ses propres objectifs. La satisfaction de chaque membre vient de la composition du groupe. Le groupe apparaît comme le moyen spontanément élaboré par les ouvriers pour résister aux ingérences de l'extérieur notamment celles des techniciens ou des supérieurs hiérarchiques (Mayo, 1927-1932 in Daval, 2014).

Somme toute, Mayo (1927-1932) conclut que, lorsque la participation et la discussion s'établissent, les conditions physiques de travail ont peu d'importance. Il termine son enquête sur la nécessité d'intégration de chaque individu dans un groupe car, le désir des employés n'est pas seulement d'améliorer les conditions de travail, mais aussi et surtout d'être socialement reconnus, d'exercer un travail valorisé, d'avoir de bons rapports avec les supérieurs hiérarchiques (Mayo, 1927-1932 in Daval, op. cit).

En rapport avec notre problème d'étude, nous pensons comme Mayo (1946) que si chaque enseignant est impliqué dans les relations interpersonnelles par une communication des compétences, une valorisation de celle-ci par leur reconnaissance, en conséquence les enseignants pourraient se mobiliser au travail. Bref, une collaboration entre la direction et les travailleurs est un signe d'une bonne gestion d'Etablissement qui pourrait conduire à une mobilisation de toute l'équipe, un investissement de tous les individus de l'organisation. Dans cette voie de collaboration et de relations interpersonnelles, les échanges sociaux ne sont pas à négliger ; d'où la nécessité de passer en revue quelques théories des échanges sociaux.

2.2.2- Les théories des échanges sociaux

L'échange social est une relation interpersonnelle. Selon Blau (1964 : 93), l'échange social résulte de « *faveurs qui créent des obligations futures diffuses, non précisément spécifiées, et dont la nature de la contre partie ne peut être négociée mais doit être laissée à la discrétion de son auteur* ». A voir clair sur cette affirmation, il faut comprendre ici que la relation de réciprocité nécessite une confiance et un engagement mutuel entre les partenaires, obligeant implicitement à chaque fois l'un ou l'autre de rendre.

Ainsi, la récompense ou le conseil pour l'amélioration qu'accorderait le chef d'Etablissement scolaire à son enseignant obligerait ce dernier à s'investir davantage au travail. Dans le même sens Wils (2004), affirme que : « *Selon la théorie des échanges sociaux, les employés adopteraient des comportements de mobilisation en échange de récompenses comme la valorisation ou la reconnaissance qu'ils retirent de la relation avec leur supérieur. Leur satisfaction envers le style de gestion de leur supérieur ne serait alors qu'une manifestation de cet échange positif* ». En clair, une bonne gestion d'Etablissement conduirait les travailleurs à se mobiliser au travail.

Mais les récompenses et les conseils ne sont pas les seules sanctions que les chefs d'Établissements scolaires peuvent donner à leurs collaborateurs. Souvent des sanctions négatives sont susceptibles de susciter des tensions psychologiques entraînant chez l'individu un comportement qui vise à réduire ces tensions. Festinger (1976), considère ces tensions de dissonances cognitives. La dissonance cognitive est la théorie selon laquelle la coexistence chez un individu d'éléments de connaissance qui ne s'accordent pas entraîne de sa part un effort pour les amener à s'accorder c'est-à-dire à se transformer en consonance. Pour un éclairage théorique de l'équité, examinons le tableau synthétique ci-dessous.

Tableau 5 : synthèse des théories de l'équité

Théories	G. Akerlof, 1982	J. Adams, 1963 ; E.Walster,1973 ; G.Akerlof, 1988/1990	D.Kahneman, 1986 ; M.Bazerman, 1982	R. Frank, 1988
Caractéristiques				
Définition de l'équité	Le salaire, prix de l'effort, moyen du groupe	A contribution égale, salaire égal	Maintenir le statu quo	Le salaire, dédommagement du statut
Nature du principe d'équité	Equité faible	Equité forte	Equité relative	Equité ordinale
Tradition théorique	Anthropologie Micro sociologie M.Mauss, 1924 (don contre don) L.Festinger, 1954 (conformisme)	Dissonance cognitive L. Festinger 1957	Cognitivisme	Néo- classique
Que compare-t-on ?	L'effort du groupe avec l'effort de référence	Le ratio contribution/rétribution individuelle	Les transactions présentes aux transactions passées	Le salaire et le statut des salariés
Avec quoi le compare-t-on ?	Un groupe de référence	Un individu dans une situation semblable	Une situation de référence	Les autres salariés de la firme ; les salariés des autres entreprises
Comment le compare-t-on ?	Observation de l'effort du groupe	Une évaluation subjective	Les transactions passées ; le marché en cas de nouvel échange	Observation des hiérarchies de salaire et de statut

Source : Reynaud, B. (1991 : 3)

Adams (1965) s'inspire de la théorie de la dissonance cognitive pour établir sa théorie d'équité. Celle-ci explique la disposition de l'individu à se mettre au travail suite à la comparaison qu'il fait de sa situation personnelle avec celle des autres travailleurs. Si à l'issue de cette comparaison, l'individu est insatisfait de sa situation, l'iniquité qu'il perçoit crée en lui une tension qu'il va chercher à réduire. Selon cette théorie, l'individu tend à évaluer d'une part ses contributions (compétences, niveau de formation initiale ou continue, performances, etc) en faveur de son organisation de travail et d'autre part les rétributions (avantages) qu'il retire de son emploi. Lorsqu'il y a égalité entre lui et les autres ou encore égalité entre contribution et rétribution, l'individu perçoit le sentiment d'équité. Il est en fait en équilibre et par conséquent disposé à se mobiliser au travail. A l'opposé, s'il perçoit l'inégalité, il éprouve un sentiment d'iniquité. Ce sentiment le déséquilibre ou même le démobilise dans son travail.

Ainsi, « *Il y aura dissonance cognitive pour Ego chaque fois que ses notions relatives à sa contribution ou à sa rétribution professionnelles se trouvent en relation inverse avec ses notions relatives aux contributions ou rétributions d'Alter.* » (Adams 1962) dans Poitou (1974 : 109) repris par Reynaud (1993 : 5) Sic.

Reynaud (1993), a examiné les fondements micro-économiques du dernier modèle de salaire d'efficience de Akerlof et Yellen (1990), tout en présentant les différentes théories cognitives de l'équité et leurs fondements empiriques. En fait, pendant que les différentes études expérimentales montrent la variété et la complexité des réactions humaines face à des situations considérées comme équitables, Akerlof et Yellen retiennent deux seulement comme pertinents. Pour ces auteurs, lorsque le salaire reçu est inférieur au juste salaire, l'individu diminue son effort de façon à ce que le salaire équitable (et non réel) et l'effort soient proportionnels ; par contre, lorsque le salaire reçu est supérieur au salaire équitable, l'individu ne travaille plus, sa productivité devient constante. Face à la façon dont ces deux auteurs mobilisent les théories et expériences relatives à l'équité, Reynaud (op cit.) conclut que la formalisation de la fonction d'effort paraît arbitraire et constitue une faiblesse de ce modèle étant donné que l'ensemble des études expérimentales suggèrent un modèle qui contiendrait plusieurs fonctions d'effort selon le mode de rémunération.

Pour Adams (1963 : 424), l'équité est l'égalité du rapport entre la contribution et la rétribution individuelle, comparée à celle d'un autre. Il y a iniquité $\frac{O_a}{O_b}$ pour une

personne chaque fois que ses contributions perçues dans un emploi et/ou son revenu, est psychologiquement dans une relation inverse avec ce qu'il perçoit être les contributions et/ou rétributions de l'autre (Adams, 1963 in Bénédicte, 1993 : 5). Cela se justifie par le rapport $I^a <$ ou $> I^b$ où I désigne la contribution (« *input* ») et O la rétribution (« *outcome* ») des individus a et b. Il s'agit d'une « *équité forte* » car la comparaison se fait au niveau individuel et non pas en moyenne comme chez Akerlof (1982). C'est une évaluation subjective d'éléments qui sont eux-mêmes subjectifs. L'équité est un phénomène psychologique et non logique (Reynaud, 1991 : 4-5). Ainsi, les « *input* » et les « *outcome* » sont des éléments relatifs et non universels. Il peut s'agir du salaire, de la prime de rendement, de la prime d'ancienneté, du statut lié au poste occupé, ... etc.

L'équité n'étant pas une conception universelle, Kanheman, Knetsch et Thaler (1986a) et (1986b) apportent un intérêt particulier en considérant que l'équité consiste à respecter une « *transaction de référence* ». Il s'agit de « *ne pas exploiter des opportunités de gain, pourtant légales* ». La transaction passée considérée comme transaction de référence est un nouvel échange ; et le prix du marché est alors « *une référence naturelle* » (Kanheman et al, 1986b in Reynaud, 1991 : 5).

Mais au-delà de l'équilibre psychologique établi par le système contribution/rétribution, Kanheman et al (op. cit) illustrent par un exemple que le salaire courant d'un employé sert de référence pour évaluer l'équité des futurs ajustements de salaire et non nécessairement pour juger de l'équité du salaire d'un remplaçant. En fait, tout dépend du contrat de départ et des ajustements futurs.

Somme toute, les théories des échanges sociaux se justifieraient dans notre étude à travers le comportement des enseignants qui, face à la mauvaise gestion des compétences due à la planification insuffisante, au manque de communication entre individus en milieu de travail, à l'évaluation inadéquate et aux sanctions inéquitables, font semblant de travailler alors que véritablement ils ne travaillent pas. Les enseignants ramènent tout simplement les éléments dissonants à devenir consonants afin qu'ils trouvent leur équilibre psychologique comme le pense Festinger (op. cit). De même, quoi que le salaire soit inférieur ou supérieure au juste

salaire, le travailleur fait varier son effort soit en faisant accroître sa contribution, soit en diminuant celle-ci, soit même en la maintenant stable afin de trouver l'équilibre psychologique.

2.2.3- L'approche de l'efficacité

Plusieurs théories sur l'efficacité des individus ou même des organisations se sont développées au fil du temps. Nous retenons deux d'entre elles.

2.2.3.1- La théorie du capital humain

Dès les années 1960, la théorie du capital humain a permis de comprendre le rôle de la demande sociale dans la croissance économique d'un pays (Schulz, 1961 ; Becker, 1964 ; Mincer, 1958). Le fondement théorique de celle-ci stipule que l'éducation augmente la productivité du travail de l'individu. Les individus se lancent à cet effet au choix du type d'écoles (publiques ou privées) ou du type de formation qui sont susceptibles de les conduire à des revenus élevés ou mieux à la réussite. L'éducation devient alors un investissement au même titre que le capital physique. L'individu peut ainsi améliorer ses capacités productives par une amélioration de ses aptitudes et de ses connaissances. Le niveau d'éducation des individus correspond à un niveau de revenu donné ; plus ce niveau est élevé, plus le salaire est élevé. Les différences de salaires entre les travailleurs relèvent d'une différence de productivité que procure l'investissement éducatif au travailleur. Il s'agit d'une comparaison du taux d'actualisation ou taux de rendement interne aux taux d'intérêt en cours.

2.2.3.2- La théorie du sentiment d'efficacité personnelle

A la fin des années 1970, Bandura, psychologue canadien, a commencé à s'intéresser au sentiment d'efficacité personnelle (self efficacy) encore appelé auto-efficacité. Pour lui *« les systèmes sociaux qui entretiennent les compétences de gens, leur fournissent des ressources utiles, et laissent beaucoup de place à leur auto direction, leur donnent plus de chances pour qu'ils concrétisent ce qu'ils veulent eux-mêmes devenir »*.

Ainsi, les croyances d'auto-efficacité sont construites, selon Bandura (1997), à partir de quatre principales sources d'information : 1) les expériences actives de maîtrise qui servent d'indicateurs de capacité ; 2) les expériences vicariantes qui modifient les croyances d'efficacité

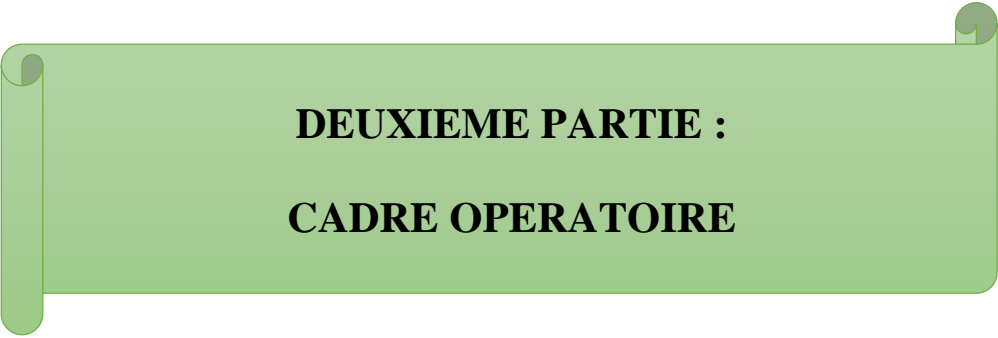
par la transmission des compétences et la comparaison de ce que font les autres ; 3) la persuasion verbale et des formes proches d'influence sociale soulignant que la personne possède certaines capacités ; 4) les états physiologiques et émotionnels à partir desquels les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité au dysfonctionnement.

A la lumière de la théorie de Bandura, notre étude prévoit que les sources d'efficacité produisant un effet significatif sur la mobilisation des enseignants au travail sont :

- L'expérience active de maîtrise que nous référons à la planification, à la communication, à la participation, à l'évaluation et à l'implication. En fait, prévoir un emploi de temps, des calendriers de rencontres, des moments d'évaluation du potentiel, de communication et d'échange consolide l'expérience active de maîtrise ; et par conséquent amène l'enseignant à se mobiliser au travail ;
- L'expérience vicariante que nous associons à la communication des compétences, à la participation relative aux compétences et à l'implication des acteurs extérieurs à la gestion des compétences. En effet, le développement des compétences par modelage ou à partir de l'observation d'un modèle peut se faire au cours des réunions et rencontres pédagogiques.
- La persuasion verbale que nous assimilons à l'évaluation des compétences et à l'orientation des sanctions relatives aux compétences. En fait, persuader un individu c'est le convaincre ou le dissuader, qu'il est en mesure de réaliser une tâche donnée. Convaincre une personne améliore ses chances de produire un effort supplémentaire et de le maintenir. A l'inverse, la dissuader augmente le risque qu'elle évite les situations qui représentent un défi et renonce rapidement face à une épreuve (Bandura, 1997/2007);
- Et les états physiologiques et émotionnels que nous rapprochons également de l'évaluation des compétences à partir de laquelle les enseignants sont en mesure de distinguer leur capacité, leur force et leur vulnérabilité au dysfonctionnement. Les données transmises par les états physiologiques et émotionnels d'un individu sont déterminantes dans l'évaluation de ses propres capacités à réaliser une tâche. Dès lors, une personne se croit en mesure de réussir dans la réalisation d'une tâche lorsqu'elle se sent bien en l'effectuant. Par contre, si le fait de faire l'action ou de l'envisager génère

des malaises physiques ou émotionnels, elle se considère comme inapte à réussir à l'épreuve (Bandura, 1997/2007).

En conclusion, les travaux réalisés par d'autres auteurs et surtout la lumière des théories explicatives qui ont constitué ce chapitre nous ont permis de voir clairement les contours de notre problème d'étude. Ils ont constitué ainsi la fin de la première partie de notre travail. Nous allons par la suite aborder le cadre opératoire.



DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

La deuxième partie est consacrée au cadre opératoire et contient trois chapitres :

- Le chapitre troisième nommé méthodologie décrit essentiellement la méthodologie de notre travail ;
- Le chapitre quatrième est réservé à la présentation des résultats, l'analyse des données et la vérification des hypothèses ;
- Et enfin le chapitre cinquième fera l'objet de l'interprétation, la discussion des résultats et des recommandations.

CHAPITRE 3 :

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Le précédent chapitre a servi de passer en revue les auteurs qui ont abordé d'une manière ou d'une autre le problème que nous traitons. Nous avons alors identifié les idées et les concepts qui permettaient de formuler l'étude et ses hypothèses.

Le présent chapitre nous servira de cadre méthodologique. A propos, Grawitz (2004 : 274), souligne que la méthodologie de la recherche est « *la branche de la logique qui étudie les principes et les démarches de l'investigation scientifique* ». Dans la même longueur d'ondes, Biyogo (2005 : 58) précise que : « *La méthode, on le sait depuis Descartes conduit la recherche* ». C'est là grandement exprimer l'importance de ce chapitre qui dirige en maître toute notre étude. Un faux pas ici rend la recherche incompréhensible. En raison de cette importance qui se veut sensible, Biyogo (2005 : 59) ajoute que : « *La question essentielle ici est l'usage correct des outils méthodologiques* ». C'est pour cela que nous nous efforcerons dans cette partie de décrire rigoureusement les instruments et les techniques de collecte des données, et aussi indiquer la méthode statistique utilisée pour l'analyse de ces données.

3.1- RAPPEL DE L'OBJET DE L'ETUDE

Notre étude se focalise sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé dans leur travail. Il s'agit de résoudre ce problème en général par une gestion d'Etablissement scolaire, et en particulier par une Gestion des compétences.

En effet, la mobilisation des enseignants fait appel à un travail d'équipe consistant à rapprocher comme le pense Drucker (1955), l'effort individuel à celui de la gestion. C'est en fait un appel à une synergie de forces entre la direction et les travailleurs pour l'amélioration des compétences. Celle-ci passe par la communication, la planification, l'évaluation des

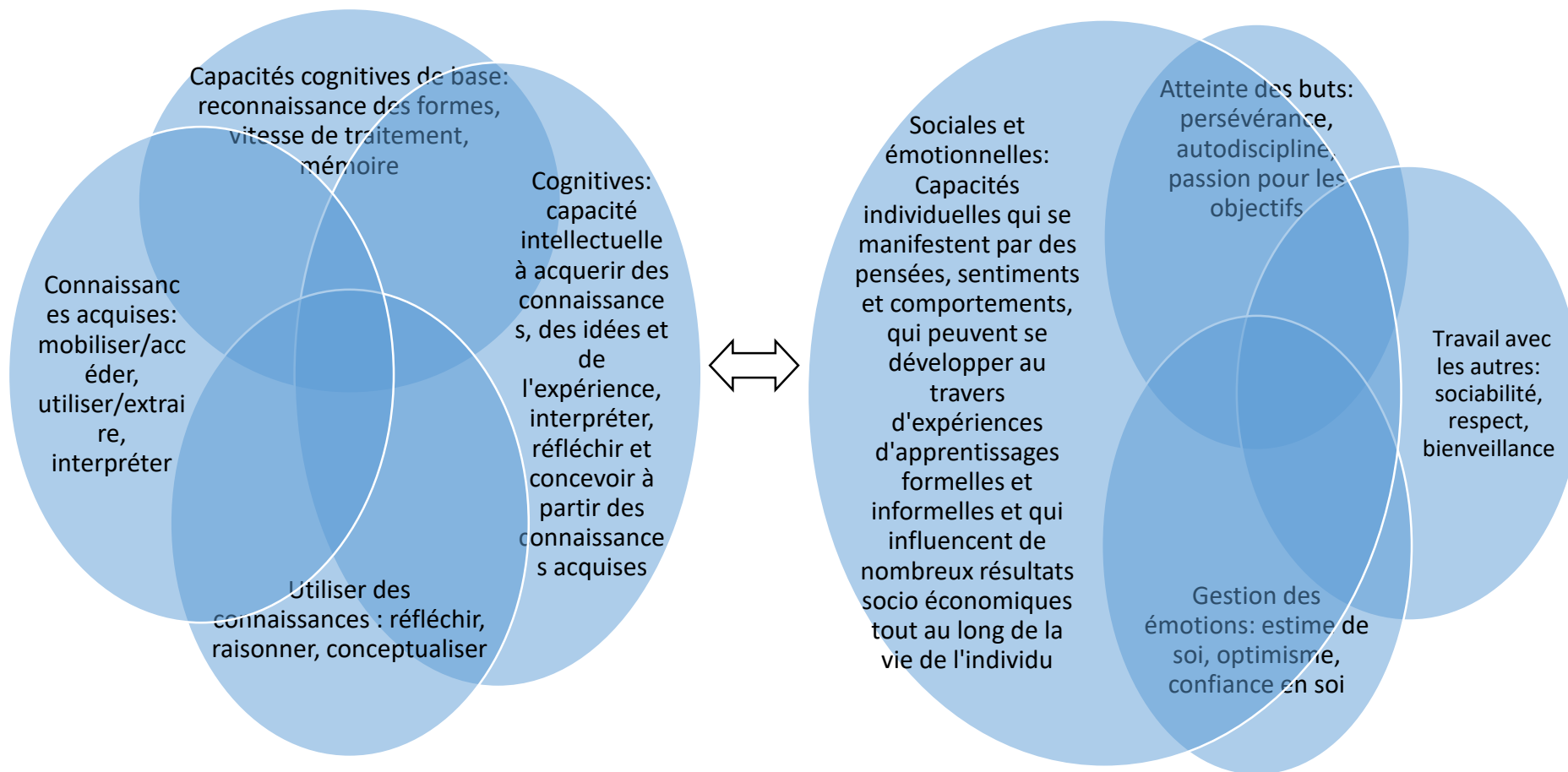
compétences, mais aussi par l'orientation des sanctions relatives aux compétences et même l'implication des acteurs externes à l'école dans la gestion des compétences.

Ainsi, nous pouvons classer ces caractéristiques en deux groupes selon leur source à savoir :

- La source interne à l'école constituées de ; la communication, la planification, la participation, l'évaluation des compétences, et l'orientation des sanctions relatives à ces compétences à l'intérieur de l'école ;
- Et la source externe formée par l'implication des acteurs externes à l'école dans la gestion des compétences.

Ces sources corroborent avec la dichotomie des compétences selon l'OCDE (2015) et symbolise le poids équivalent accordé à deux natures de compétences : les compétences cognitives d'une part et les compétences sociales d'autre part comme nous l'indique la figure 11 ci-dessous :

Figure 11: Compétences cognitives et compétences sociales



Source : OCDE (2015)

Après avoir défini notre objet d'étude, nous avons formulé les différentes hypothèses relatives à ce problème et distingué les variables y afférentes.

3.2- RAPPEL DES DIFFERENTES HYPOTHESES ET LEURS VARIABLES

Nous avons souligné dans notre problématique qu'une hypothèse est une réponse anticipée ou une éventuelle réponse à la question de recherche préalablement posée. Ainsi, nous avons retenu une hypothèse générale et trois hypothèses de recherche. Chacune des hypothèses contient deux variables : une variable indépendante (VI) et une variable dépendante (VD).

Chaque variable est caractérisée par des indicateurs et les indicateurs par leurs modalités.

3.2.1-Rappel de l'hypothèse générale

HG : La gestion des compétences a un effet significatif sur la mobilisation au travail des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.

VI : La gestion des compétences

Modalités : VI₁ (communication des compétences), VI₂ (planification des compétences), VI₃ (participation pour un meilleur arrangement des compétences), VI₄ (évaluation des compétences), VI₅ (orientation des sanctions relatives aux compétences), VI₆ (implication des compétences des acteurs externes)

Indicateurs :

- Moyen de communication (cahier de roulement pour les informations, réunions, assemblées générales du matin, cahier de conseils pédagogiques, cahier de conseils des maîtres, conseils de classe, tableau d'affichage, téléphone...), mode de communication (verticale, horizontale, bipolaire, multipolaire...);
- Planification (mise en place du personnel, emploi de temps calendrier de réunions, calendrier de visite de classe, calendrier de leçons modèles, calendrier de leçons collectives, tableau de service hebdomadaire ...etc);
- Participation (présence aux réunions, présence aux assemblées générales du matin, suggestions faites à la hiérarchie, innovations apportées dans le cadre de l'amélioration);

- Evaluation (visite de classe, visa des cahiers de préparation, inspection conseil, inspection systématique, compétences des élèves ;
- Sanctions négatives (demandes d'explications, lettre d'observations, lettre de mécontentement, lettre de rappel à l'ordre, lettre d'avertissement, lettre de blâme, suspension de salaire), sanctions positive (lettre d'encouragement, lettre de félicitation, conseils pour l'amélioration, primes de rendement).
- Implication des compétences des acteurs externes (calendrier d'envoi des pièces périodiques, arrêtés, décisions et lettres circulaires, réunions de coordination, engagement des associations, collectivité territoriale et ONG dans la réalisation de certains programmes du projet d'école, la tenue des réunions statutaires de conseil d'école)

Items : Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34, Q35, Q36, Q37, Q38, Q39.

VD : Mobilisation des enseignants au travail

Modalités : ponctualité, assiduité, respect des instructions de la hiérarchie, préparation régulière des leçons, utilisation de l'APC dans les préparations des leçons, évaluation quotidienne des élèves, couverture des savoirs et savoir-faire contenus dans les curricula **Items :** Q40, Q41, Q42, Q43, Q44, Q45, Q46, Q47, Q48, Q49.

3.2.2-Rappel des hypothèses de recherche, variables, indicateurs, modalités et items

Parlant de l'hypothèse de recherche, Biyogo (2005 : 58) pense que : « *C'est l'hypothèse technique que l'on voudrait pouvoir démontrer et qui se distingue du thème de recherche, et rompt avec tout ce qui, avant votre travail dans votre domaine de recherche, aura été dit. Au début de la recherche, elle apparaît encore comme un simple postulat, l'ensemble des analyses a pour but de la confirmer, de la corroborer. D'en garantir l'acceptabilité rationnelle et la clarté logique* ». C'est tout dire qu'une HR est une affirmation à une question préalablement posée et qui nécessite la vérification en vue de la confirmer ou de l'infirmer. Les HR de notre étude se présentent de la manière suivante :

HR1 : La communication des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.

Ses variables, modalité et indicateurs sont :

Modalité : VI₁ (Communication des compétences)

Indicateurs : Moyen de communication (cahier de roulement pour les informations, réunions, assemblées générales du matin, cahier de conseils pédagogiques, cahier de conseils des maîtres, conseils de classe, tableau d'affichage, téléphone...), mode de communication (verticale, horizontale, bipolaire, multipolaire...)

VD : la mobilisation des enseignants du secteur privé que public au travail

Modalités : ponctualité, assiduité, respect des instructions de la hiérarchie, préparation régulière des leçons, utilisation de l'APC dans les préparations des leçons, évaluation quotidienne des élèves, suivi des projets des élèves, évaluation des projets réalisée par les élèves, couverture des unités d'apprentissage contenus dans les curricula

HR2 : La planification des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des Enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.

Modalité : VI₂ (La planification des compétences)

Indicateurs : Mise en place du personnel, emploi de temps, calendriers (de visite de classe, des leçons modèles, des leçons collectives, de service hebdomadaire etc...)

VD : La mobilisation des enseignants du secteur privé que public

Modalités : ponctualité, assiduité, respect des instructions de la hiérarchie, préparation régulière des leçons, utilisation de l'APC dans les préparations des leçons, évaluation quotidienne des élèves, suivi des projets des élèves, évaluation des projets réalisée par les élèves, couverture des unités d'apprentissage contenus dans les curricula

HR3 : La participation du Directeur et des Enseignants pour un meilleur arrangement des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.

Modalité : VI₃ (La participation du Directeur et des Enseignants pour un meilleur arrangement des compétences)

Indicateurs : Présence aux réunions, présence aux assemblées générales du matin, suggestions faites à la hiérarchie, innovations apportées

VD : La mobilisation des enseignants du secteur privé que public

Modalités : ponctualité, assiduité, respect des instructions de la hiérarchie, préparation régulière des leçons, utilisation de l'APC dans les préparations des leçons, évaluation quotidienne des élèves, suivi des projets des élèves, évaluation des projets réalisée par les élèves, couverture des unités d'apprentissage contenus dans les curricula

HR4 : L'évaluation des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.

Ses variables, indicateurs et modalités sont :

Modalité : VI₄ (L'évaluation des compétences)

Indicateurs : visite de classe, visa des cahiers de préparation, inspection conseil, inspection systématique, compétences des élèves

VD : la mobilisation des enseignants du secteur privé que public au travail

Modalités : ponctualité, assiduité, respect des instructions de la hiérarchie, préparation régulière des leçons, utilisation de l'APC dans les préparations des leçons, évaluation quotidienne des élèves, suivi des projets des élèves, évaluation des projets réalisée par les élèves, couverture des unités d'apprentissage contenus dans les curricula

HR5 : L'orientation des sanctions relatives aux compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.

Ses variables, modalités et indicateurs sont :

Modalités : VI₅ (L'orientation des sanctions relatives aux compétences)

Indicateurs : sanctions négatives (demande d'explications, lettre d'observations, lettre de rappel à l'ordre, lettre de mécontentement, lettre d'avertissement, blâme, suspension de salaire),

sanctions positives (lettre d'encouragement, lettre de félicitation, conseils pour l'amélioration, prime de rendement).

VD : la mobilisation des enseignants du secteur privé que public au travail

Modalités : ponctualité, assiduité, respect des instructions de la hiérarchie, préparation régulière des leçons, utilisation de l'APC dans les préparations des leçons, évaluation quotidienne des élèves, suivi des projets des élèves, évaluation des projets réalisée par les élèves, couverture des unités d'apprentissage contenus dans les curricula.

HR6 : L'implication des acteurs extérieurs dans la gestion des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.

Ses variables, modalités et indicateurs sont :

Modalités : VI₆ (L'implication des compétences des acteurs externes à l'école)

Indicateurs : (calendrier d'envoi des pièces périodiques, arrêtés, décisions et lettres circulaires, actes de carrière, réunions de coordination, engagement des associations, collectivité territoriale et ONG dans la réalisation de certains programmes du projet d'école, la tenue des réunions statutaires de conseil d'école).

VD : la mobilisation des enseignants du secteur privé que public au travail

Modalités : ponctualité, assiduité, respect des instructions de la hiérarchie, préparation régulière des leçons, utilisation de l'APC dans les préparations des leçons, évaluation quotidienne des élèves, suivi des projets des élèves, évaluation des projets réalisée par les élèves, couverture des unités d'apprentissage contenus dans les curricula

Après avoir présenté les hypothèses, nous allons les visualiser par la suite avec les éléments qui accompagnent chacune d'elles, dans un tableau synoptique (tableau 6 ci-dessous). Le tableau synoptique nous dit Larousse : « *permet de saisir d'un même coup d'œil les divers parties d'un ensemble* » ; c'est-à-dire qu'il permet de présenter les parties d'un ensemble de manière holistique ou panoramique.

Tableau 6 : Présentation synoptique des hypothèses, variables, indicateurs, modalités et items

HG	VI	HR	Modalités	Indicateurs	Items	VD	Modalités	Items
La gestion des compétences a un effet significatif sur la mobilisation au travail des enseignants des secteurs public et privé.	La gestion des compétences	HR1 : La communication des compétences a un effet significatif sur la mobilisation au travail des enseignants des secteurs public et privé.	VI 1 : La communication des compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Moyen de communication (cahier de roulement pour les informations, réunions, assemblées générales, cahier de conseils pédagogiques, cahier de conseils des maîtres, conseils de classe, tableau d'affichage, téléphone ect...) - Mode de communication (verticale, horizontale, bipolaire, multipolaire etc...) 	Q1- Q2- Q3- Q4- Q5Q6-Q7	La mobilisation des enseignants au travail	<ul style="list-style-type: none"> - Ponctualité - Assiduité - Respect des instructions de la hiérarchie - Préparation régulière des leçons - Utilisation de l'approche par les compétences - Evaluation quotidienne des élèves - Suivi des projets des élèves - Evaluation des projets réalisés par les élèves - Couverture des unités d'apprentissage 	Q40 Q41 Q42 Q43 Q44 Q45 Q46 Q47 Q48 Q49
		HR2 : La planification des compétences a un effet significatif sur la mobilisation au travail des enseignants des secteurs public et privé.	VI 2 : La planification des compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en place du personnel - Emploi de temps - Calendriers (de visite de classe, des leçons modèles, des leçons collectives, de service hebdomadaire etc...) 	Q8- Q9Q10- Q11- Q12- Q13			
		HR3 : La participation des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences a un effet significatif sur la mobilisation au travail des enseignants des secteurs public et privé.	VI 3 : La participation des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Présence aux réunions, -présence aux assemblées générales, - Suggestions faites à la hiérarchie - innovations apportées 	Q14- Q15- Q16- Q17- Q18- Q19- Q20			
		HR4 : L'évaluation des compétences a un effet significatif sur la mobilisation au travail des enseignants des secteurs public et privé.	VI 4 : L'évaluation des compétences	<ul style="list-style-type: none"> - Visite de classe - Visa des cahiers de préparation - Inspection-conseil - Inspectionsystématique - Compétences des élèves 	Q21- Q22- Q23- Q24- Q25- Q26- Q27			

		<p>HR5 :</p> <p>L'orientation des sanctions relatives aux compétences a un effet significatif sur la mobilisation au travail des enseignants des secteurs public et privé.</p>	<p>VI 5 :</p> <p>L'orientation des sanctions relatives aux compétences</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sanctions négatives (demandes d'explications, lettres d'observations, lettres de mécontentement, lettres de rappel à l'ordre, lettres d'avertissement, lettres de blâme, suspension de salaire, autres) - Sanctions positives (lettres d'encouragement, lettres de félicitation, conseils pour l'amélioration, primes de rendement, autres) 	<p>Q28- Q29- Q30- Q31- Q32</p>			
		<p>HR6 :</p> <p>L'implication des acteurs externes dans la gestion des compétences a un effet significatif sur la mobilisation au travail des enseignants des secteurs public et privé.</p>	<p>VI6</p> <p>L'implication des acteurs extérieurs dans la gestion des compétences</p>	<ul style="list-style-type: none"> - -calendrier d'envoi des pièces périodiques, - -arrêtés, décisions et lettres circulaires, - Actes de carrière - -réunions de coordination, - - engagement des associations, collectivité territoriale et ONG dans la réalisation de certains programmes du projet d'école, - -la tenue des réunions statutaires de conseil d'école 	<p>Q33 Q34 Q35 Q36 Q37 Q38 Q39</p>	<p>La mobilisation des enseignants au travail</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ponctualité - Assiduité - Respect des instructions de la hiérarchie - Préparation régulière des leçons - Utilisation de l'approche par les compétences - Evaluation quotidienne des élèves - Suivi des projets des élèves - Evaluation des projets réalisés par les élèves <p>Couverture des unités d'apprentissage</p>	

3.3- TYPE DE RECHERCHE

Il n'existe pas une seule et même façon d'approcher la réalité ou d'en rendre compte, même dans le travail scientifique. On peut selon (Churchman, 1971 in Aktouf, 1987 : 18-20), recenser quatre grands systèmes ou modèles classiques plus ou moins universels d'envisager et de conduire un travail à savoir : le système leibnizien (système hypothético-déductif), le système lockien (système expérimentalo-inductif), le système kantien (synthétique-multimodal), le système hégélien (synthétique-conflictuel).

Pour notre recherche, c'est le système leibnizien qui est de prime à bord appliqué car nous partons des hypothèses pour vérifier les relations entre les variables. Toutefois le système kantien appuiera cette étude puis que les théories et les raisonnements généraux des différents champs scientifiques liés à notre travail nous permettront de réaliser une synthèse qui constituera un progrès dans la connaissance.

Par ailleurs, on peut recenser quelques huit types de problèmes qui constituent en fait autant de genres de recherches (qu'on distingue par les objectifs qu'elles poursuivent : théorique, de vérification, de confirmation, d'expérimentation ...) : problème fondamental, problème appliqué, étude de cas, problème de terrain, problème expérimental, problème descriptif, problème causal, et ex-post-facto (Aktouf, 1987 : 32-33).

Il existe plusieurs types de recherche. Chaffi et Fonkeng Epah (2012 : 16-18) en distinguent une dizaine de types les plus utilisés en sciences sociales. Ce sont : la recherche historique, la recherche descriptive ou explicative, la comparaison, l'évaluation, la recherche expérimentale, la recherche-action, la recherche conceptuelle et théorique ou recherche empirique, la recherche fondamentale, l'étude de cas et l'enquête.

Dans le cadre de notre travail, nous voulons vérifier la relation entre la gestion des compétences et la mobilisation des enseignants des établissements privé et public au travail. Il s'agit en fait en une quête d'informations par interrogation systématique des sujets d'une population déterminée, favorisant l'utilisation du questionnaire, du sondage et de l'entretien. De ce fait, le type de recherche qui convient avec nos objectifs méthodologiques est l'enquête.

Pour comprendre notre choix, faisons allusion à Tsala Tsala (1991/1992 : 75) qui considère que : « *L'enquête est une investigation en milieu naturel (sur le terrain) qui a*

pour but de comprendre un phénomène non provoqué choisi. Lorsqu'elle est fait dans un but de recherche scientifique, l'enquête doit rigoureusement se conformer aux étapes de la procédure scientifique ». Ce qui suppose comme préalable, l'élaboration d'un plan d'enquête consistant essentiellement en trois phases : la phase préparatoire, la pré-enquête, et l'enquête proprement dite (Tsala Tsala, (1991/1992 : 75).

Pour notre cas, nous voulons non seulement recueillir des informations sur la mobilisation des enseignants au travail, mais aussi nous voulons comparer la mobilisation des enseignants du secteur privé à celle des enseignants du secteur public en milieu de travail à l'aune de la technique de la gestion des compétences. Pour ce faire notre recherche épouse le type d'étude comparative. Nous souhaitons également à partir des modèles existants, énoncer un nouveau modèle de mobilisation. De ce fait de modélisation, notre étude épouse le type conceptuel.

3.4- POPULATION DE L'ETUDE

Pour Grawitz (2004 : 1035), la population est : *« un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils sont de même nature ».* On désigne par *« population »* l'ensemble indifférencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectueront les observations. C'est ce qu'on appelle aussi la population-mère (Aktouf, op. cit : 71). Selon Chaffi et al (op. cit : 23), la population (totale, parente, mère) : *« C'est la collection d'individus ou ensemble d'unités élémentaires sur lesquels l'étude est portée. Ces unités partagent des caractéristiques communes ».*

Dans le cadre de notre étude, la population est l'ensemble des individus partageant les mêmes caractéristiques à partir desquelles le chercheur mène ses investigations. Nous distinguerons trois types de population : la population parente, la population cible et la population accessible.

3.4.1- Population parente

La population parente ou totale ou encore population mère est l'ensemble des individus ou une collection d'individus partageants des caractéristiques communes et qui permettent au chercheur de généraliser les résultats de sa recherche (Amin, 2005). C'est *« l'univers »* ou l'ensemble indifférencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectueront les observations (Aktouf, op. cit : 71).

Dans le cadre de notre étude, il s'agit de l'ensemble des enseignants des Ecoles Primaires Publiques et privées du Cameroun. En fait, les écoles primaires au Cameroun sont catégorisées de deux façons : le sous-système d'enseignement (anglophone ou francophone) et le promoteur (public ou privé) qui donne lieu à deux ordres d'enseignement à savoir le public et le privé. Il convient aussi de noter qu'il existe de manière assez marginale (environ 2 %), des écoles communautaires, lesquelles sont susceptibles à être transformer en écoles primaires publiques (PASEC, 2014 : 5 ; Loi n°98/004).

Par ailleurs, les écoles primaires au Cameroun fonctionnent selon trois régimes à savoir : le type à plein temps dont toutes les classes sont fonctionnelles du lundi au vendredi de 7h30 à 14h30, le type à mi-temps dont toutes les classes sont opérationnelles du lundi au vendredi soit en matinée, soit dans l'après-midi, et possibilité le samedi matin, et enfin le type mixte c'est-à-dire que certaines classes fonctionnent à plein temps et d'autres à mi-temps (PASEC, 2014 : 5 ; Minedub, 2018).

3.4.2-Population cible

La population cible est une collection d'individus auxquels le chercheur voudrait appliquer les résultats de sa recherche. Celle-ci porte les mêmes caractéristiques que la population mère à la seule différence qu'elle est réduite dans sa taille par rapport à la population mère (Amin, 2005).

Dans le cadre de notre étude, il s'agit des Directeurs et Enseignants des Ecoles Primaires Publiques et Privées du Département du Mbam et Inoubou. Cet ensemble est reparti dans 202 établissements publics avec 202 Directeurs et 1049 enseignants, contre 132 du secteur privé avec 132 Directeurs et 934 enseignants (Rapport de rentrée scolaire 2019/2020 de la Délégation Départementale de l'Education de Base du Mbam et Inoubou (DDEB-MI, 2019/2020). En fait, les Directeurs et Enseignants du Mbam et Inoubou des Ecoles Publiques et Privée portent les mêmes caractéristiques que ceux de la population mère étant donné que ce grand ensemble (population parente) est reparti en Régions, puis en Départements, ensuite en Arrondissements et enfin dans les écoles. Ils sont tous astreints aux obligations d'enseignement, d'évaluation, du respect de la déontologie professionnelle etc...

3.4.3- Population accessible

La population accessible est celle qui est disponible et facilement repérable par le chercheur. Elle diffère de la population cible par sa taille mais les caractéristiques restent les mêmes (Amin, 2005).

Dans notre étude, il s'agit des Directeurs et Enseignants des Ecoles primaires publiques et privées de l'Arrondissement de Bafia. Cet ensemble est constitué de 49 Directeurs et 372 enseignants répartis dans 49 Ecoles primaires dont 35 Ecoles publiques et 14 privées (DDEB du Mbam et Inoubou, (2019/2020 au tableau 47 en annexe).

Par ailleurs, le problème que nous étudions, a été observé dans lors de notre stage académique de master 1 passé à l'IAEB de Bokito entre le 02 Mai et le 15 Juin 2012, et pendant la rédaction de notre projet de recherche de thèse nous l'avons aussi observé dans quelques écoles de l'Arrondissement de Bafia.

Aussi, l'Arrondissement de Bafia contient tous les types d'Ecoles primaires publiques : Ecole Primaire Publique et Annexe (EPPA) et Ecole Primaire Publique (EPP) à l'exception des écoles communautaires ; il y a aussi tous les types d'Ecoles Primaires Privées : Ecole Primaire Privée Laïc (EPPL), Ecole Primaire Privée Confessionnelle (EPPC).

Egalement ce choix est porté sur les enseignants de cet ordre d'enseignement parce qu'ils constituent la base ou la fondation du système éducatif camerounais. Et comme toute œuvre de construction, lorsque la fondation est mal faite, l'édifice n'est pas solide. En plus ces enseignants sont supposés permanents en lieu de travail (entre 30 et 32 heures de travail par semaine) contrairement à ceux du secondaire qui totalisent entre 18 et 20 heures de travail par semaine. Donc, les enseignants du primaire sont facilement saisissables et mieux disposés à répondre positivement à nos questions

3.5- ECHANTILLON ET ECHANTILLONNAGE

3.5.1- Echantillon de l'étude

3.5.1.1- Définition de l'échantillon

Un échantillon est une partie seulement du groupe au sujet duquel on doit se prononcer

(Tsala Tsala, 1991/1992 : 66). Il est aussi défini comme étant une petite quantité d'un produit destinée à en faire connaître les qualités ou à les apprécier ou encore une portion représentative d'un ensemble, un spécimen (Aktouf, 1987 : 72).

Chaffi et Fonkeng Epah (2012 : 21), pensent que l'échantillon est « *une section d'une population sélectionnée de manière à ce que cela représente l'ensemble de la population.* »

Pour De Landsheere (1979 : 83), repris par Chaffi et al (op. cit : 22), il est difficile, voire matériellement impossible, de travailler sur une population entière. Il faut donc échantillonner, c'est-à-dire choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements permettant de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait.

Notre échantillon est une section sélectionnée de notre population accessible et qui nous permettra de tirer des conclusions applicables à notre population totale. C'est donc un sous ensemble de la population accessible, une partie ou une proportion à la base de laquelle nous souhaitons procéder à un certain nombre de mesures.

3.5.1.2- Taille de l'échantillon d'étude

L'une des difficultés à surmonter lorsqu'on doit mener une enquête à caractère quantitatif est celle du nombre d'individus à interroger. D'où il est important de préciser la taille de l'échantillon. Celle-ci est souvent un compromis entre le degré de précision à atteindre et le budget de l'enquête ; mais parfois l'on tient aussi compte du temps disponible (Chaffi & Fonkeng Epah, 2012 : 26).

Selon le tableau 24 en annexe illustrant la taille de l'échantillon requise (E) pour chaque population (P) de Krejcie et Morgan (1970), repris par Chaffi et al (op cit : 27), la taille de l'échantillon qui correspondrait à notre population accessible serait entre 186 et 191 sujets ; soit entre 50,00% et 51,34% de notre population accessible.

Compte tenu des raisons ci-dessus évoquées, nous n'allons pas tenir compte de l'échantillon requis mais plutôt considérer le fait qu'en sciences humaines ou sociales un échantillon de plus de 20% est représentatif. Nous souhaitons que la taille de notre échantillon probabiliste soit d'environ 112 sujets et celle de l'échantillon non probabiliste constituée de 18 sujets. Et comme la méthode non probabiliste n'insiste pas sur le nombre

d'individus à enquêter, nous calculerons le taux de sondage seulement pour vérifier la représentativité de l'échantillon probabiliste. Celui-ci est égal au rapport de l'échantillon souhaité sur la population accessible multiplié par cent.

$$TS = \frac{\text{Echantillon souhaité}}{\text{Population accessible}} \times 100$$

$$TS = \frac{112}{372} \times 100 = 30,10 \%$$

Notre $TS > 20 \%$, nous pouvons alors affirmer que notre échantillon est représentatif.

3.5.2- Echantillonnage

L'échantillonnage est un processus scientifique par lequel l'expérimentateur choisit un certain nombre de sujets (individus, objet) d'une population de telle manière que ces sujets la représentent (Amin, 2000). Autrement dit l'échantillonnage aide à sélectionner les sujets auprès desquels le chercheur va collecter les données sur le terrain de la population cible. C'est en fait la construction d'un échantillon permettant de tirer des conclusions au sujet d'un tout en examinant qu'une partie. L'échantillonnage donne les différentes marches à suivre pour extraire un échantillon tout en ayant un maximum de garanties quant à sa représentativité (Aktouf, 1987 : 73).

Il existe deux principales méthodes d'échantillonnage : l'une est probabiliste et l'autre non probabiliste appelée méthode empirique ou par quotas. La première donne une chance à chaque sujet d'être sélectionné et cette chance a une valeur quantitative ; alors que les chances ne sont pas égales dans la deuxième (Aktouf, op. cit : 73).

Nous utiliserons dans cette étude les deux méthodes (probabiliste et non probabiliste) :

- La méthode probabiliste qui accorde une place importante au degré de représentativité de l'échantillon dans la population ;

- La méthode non probabiliste quant à elle n'insiste pas sur la représentativité c'est-à-dire sur le nombre d'individus à enquêter car ce n'est pas ce nombre qui est très important mais plutôt les caractéristiques des tendances générales observées.

Pour la méthode probabiliste, nous avons choisi l'échantillonnage par grappes comme technique d'échantillonnage de notre étude. Cette technique consiste à grouper les éléments de la population en grappes et de procéder par la suite à l'échantillonnage aléatoire simple. Une grappe est une agrégation d'unités ou un groupe d'éléments appartenant à un échantillon et pouvant permettre la formation d'un sous échantillon plus petit.

En fait les enseignants des Ecoles Primaires Privées et Publiques du Cameroun qui constituent notre population mère sont déjà naturellement répartis dans les Régions, les Départements, les Arrondissements et enfin les Ecoles. Chaque Ecole fournit des éléments hétérogènes à plus petite échelle de la population mère. Nous avons considéré pour cela chacune des Ecoles comme une grappe.

Au demeurant, les écoles sont également réparties en deux systèmes qui sont : le système francophone et le système anglophone. Et dans chaque système on distingue deux ordres d'enseignement à savoir : public et privé. Chaque ordre contient des sous-groupes ou types d'enseignement. Ainsi, les Ecoles Primaires Publiques concernent les Ecoles Primaires Publiques d'Application (EPPA), les Ecoles Primaires Publiques (EPP), et les Ecoles Primaires Publiques Bilingues (EPPB). Les Ecoles Primaires Privées couvrent les Ecoles Primaires Privées Confessionnelles Francophones (EPPCF), les Ecoles Primaires Privées Confessionnelles Bilingues (EPPCB), les Ecoles Primaires Privées Laïcs Francophones (EPPLF) et les Ecoles Primaires Privées Laïcs Bilingues (EPPLB). Nous avons tenu compte du poids ou taille de chaque type d'enseignement ; d'où le tableau 7 ci-dessous :

Tableau 7 : Répartition de la population selon le type d'école

N°	Type d'Ecole	Population accessible	Taille (en %)	Nombre de sujets enquêtés
1	EPPA	132	35,48	40
2	EPP	115	30,91	35
3	EPPB	13	03,49	04
4	EPPCF	49	13,17	15
5	EPPCB	05	01,35	01

6	EPPLF	30	08,07	09
7	EPPLB	28	07,53	08
Total		372	100	112

Source : DDEB-MI. (2019/2020) et calculs personnels

Nous avons alors regroupé les écoles par type avant les tirages ; et inscrit dans des bouts de papier différents, le nom de chaque école des quarante-neuf que compte notre population accessible. Chaque bout de papier a été moulé et le tout indiscernable à la simple vue a été mélangé dans un petit panier correspondant au type d'école. Nous avons demandé à un enfant d'environ 10 ans de faire des tirages sans remise dans chacun des sept paniers jusqu'à ce que le quota de chaque type d'enseignement soit atteint et par conséquent la taille de notre échantillon souhaité soit atteinte ou légèrement supérieure. C'est ainsi que nous avons obtenu les tirages des écoles suivantes : EPPA 2A, EPPA Rue chevalier 2, EPPA MESSANGSANG 1, EPPA Quartier résidentiel, EPP Biabérébé 1A, EPP Biabérébé 2A, EPP Goufan 2, EPP Rionong, EPPB 1, pour les écoles publiques, et EPPCF Gondon 1, EPPCF Lablé, EPPCB Coscabic, EPPLF Pironi, EPPLF Tamboro et EPPLB Step by step pour les écoles privées. A l'issue de ce tirage, quinze écoles ont été retenues ; et le nombre d'enquêtés enseignants a été légèrement revu à la hausse soit 118 au lieu de 112. La taille de notre échantillon souhaité devient donc légèrement supérieure. Aussi, nous avons neuf écoles publiques (04 Ecoles annexes, 04 Ecoles publiques et 01 Ecole publique bilingue) contre six privées (02 Ecoles privées confessionnelles francophones, 01 Ecole privée confessionnelle bilingue, 02 Ecoles privées laïques francophones et 01 Ecole privée laïque bilingue) ; d'où le tableau 8 suivant :

Tableau 8 : Distribution de l'échantillon d'étude

N°	Ecoles	Nombre d'enseignants	Pourcentages (%)	Nombre de type d'école
1	EPPA 2A	10	08,47	04
2	EPPA Messangsang 1	11	09,32	
3	EPPA Quartier résidentiel	09	07,62	
4	EPPA Rue chevalier 2	10	08,47	
5	EPP Biabérébé 1A	05	04,23	04
6	EPP Biabérébé 2A	07	05,93	
7	EPP Goufan 2	09	07,62	
8	EPP Rionong	08	06,77	
9	EPPB 1	07	05,93	01
10	EPPCF Gondon 1	11	09,32	02
11	EPPCF Lablé	05	04,23	
12	EPPCB Coscabic	05	04,23	01
13	EPPLF Pironi	04	03,38	02
14	EPPLF Tamboro	06	05,08	
15	EPPLB Step by step	11	09,32	01
Total		118	100	15

Source : DDEB-MI. (2019/2020) et calculs personnels

En ce qui concerne l'échantillonnage non probabiliste Chaffi et al (op. cit : 25-26) en distingue trois techniques :

- L'échantillonnage de commodité dans lequel le chercheur peut utiliser par exemple des sujets volontaires ou disponibles ; il peut aussi sélectionner au hasard des unités

à étiqueter parmi plusieurs groupes où la méthode probabiliste d'échantillonnage serait impossible ;

- L'échantillonnage subjectif dans lequel la personne la mieux documentée sur le sujet de l'étude, sélectionne des éléments de la population qu'elle pense être les plus représentatifs de la population ;
- L'échantillonnage par quotas ou échantillonnage dirigé ou par choix raisonné dans lequel l'enquêteur doit respecter son quota en faisant un nombre d'entrevues dans divers groupes établis en fonction du secteur géographique, de l'âge, du sexe ...etc.

Dans notre cas d'espèce, c'est cette dernière technique qui est appropriée car les Directeurs sont déjà constitués en groupe entre établissements privés d'une part et publics d'autre part, entre écoles anglophones d'un côté et francophones de l'autre, entre écoles annexes et école publiques, entre écoles laïques et écoles confessionnelles.

Ainsi, dix-huit Directeurs ont constitué notre échantillon non probabiliste sur un total de 49 Directeurs (confère tableau 23 : Répartition de la population accessible en annexe) tout ordre d'enseignements confondus ; soit un pourcentage de 36,73 % qui nous enchante parce qu'en sciences humaines ou sociale, un échantillon de plus de 20 % est représentatif. Et en fonction du poids de chaque groupe, nous avons pris la fraction de dix-huit sujets pour trouver le nombre d'individus enquêtés de chacun des groupes. Les quotas sont présentés selon le tableau 9 ci-dessous :

Tableau 9: Quotas des sujets qui ont pris part à l'entretien

N°	Type d'Ecole	Population accessible	Taille (en %)	Quotas des sujets enquêtés
1	EPPA	11	22,45	04
2	EPPF	22	44,90	08
3	EPPB	02	04,08	01
4	EPPCF	05	10,21	02
5	EPPCB	01	02,04	00
6	EPPLF	07	14,28	03
7	EPPLB	01	02,04	00
Total		49	100	18

Source : DDEB-MI. (2019/2020) et calculs personnels

De ce tableau 9, il ressort que 13 Directeurs du secteur public (04 de l'EPPA, 08 de l'EPP et 01 de l'EPPB) contre 05 Directeurs du secteur privé (02 de l'EPPCF, 00 de l'EPPCB, 03 de l'EPPLF et 00 de l'EPPLB) constituent notre échantillon d'entretien. Ainsi, 72,22 % des Directeurs du secteur public ont pris part à notre entretien contre 27,78 % du secteur privé. Ceci nous permet de découvrir par la suite, le site de notre population accessible dans laquelle nous avons tiré cet échantillon.

3.6- PRESENTATION DU SITE

Notre étude s'est déroulée dans l'Arrondissement de Bafia. Ce site est limité au Nord par l'Arrondissement de Ngorro, au Sud par les Arrondissements de Kiiki, à l'Ouest par ceux de Kon-yambetta et Deuk, et à l'Est par les Arrondissements Ombessa. Il s'étend sur le 4°30' de latitude et sur le 11° de longitude.

En fait l'Arrondissement de Bafia compte deux groupements d'origine dont le canton Ngam dans lequel fait partie le village autonome Rionong d'une part et le canton Koro d'autre part qui causent pratiquement la même langue le « Méléya ». A côté de ses groupements se greffent des populations halogènes cosmopolites composées des Yambassa, Grasfield, Ewondo, Eton, Haoussa, Bassa etc...

D'autre part les cantons sont divisés en villages. La répartition se présente ainsi qu'il suit :

- Le canton Ngam qui en plus du village autonome suscité et le quartier Haoussa qui s'est constiué en une Chefferie de troisième degré, compte dix-neuf autres villages parmi lesquels Biabegoura, Biaberebe, Biabetom, biabeyakan, Biabezock, Besseh, Doguem, Don-Ribouem, Fatoh 1, Fatoh 2, Gah, Nloh, Nyoucka 1, Nyoucka 2, Riboiti, Rigama, Rizotieh, Rimis 1 et Rimis 2.
- Le canton Koro, couvre neuf villages dont les noms suivent : Biatsota, Bigna 1, Bigna 2, Donenkeng 1, Donenkeng 2, Egona, Goufan 1, Goufan 2, Lablé, Mereng, Ngomo, Nyamsong 1, Nyamsong 2, Nyamsong 3, Tchekane.

Globalement l'Arrondissement de Bafia compte 36 villages.

En ce qui concerne la répartition des Ecoles Primaires Publiques, la politique gouvernementale a voulu rapprocher l'éducation de base des populations. A ce dire, chaque

village compte au moins une Ecole Primaire Publique. Et avec le phénomène de l'accroissement des populations urbaines, les écoles primaires qu'elles soient publiques ou privées ne cessent de naître dans les villages à forte démographie. Il en existe 35 Ecoles publiques et 14 privées.

3.7- COLLECTE DES DONNEES

On appelle données d'une recherche, l'ensemble des informations, des mesures, des observations brutes... que le chercheur recueille avant de leur faire subir les traitements et les interprétations qui conduiront à des réponses aux questions de départ (Aktouf, 1987 : 80).

Chaffi et al (op. cit : 37) disent que : « *Les données sont des informations, des faits, généralement sous la forme de nombres à partir desquels des déductions peuvent être faites.*

C'est tout matériel qui sert de base à la discussion, et l'inférence. » “sic”

Ainsi considéré, la collecte des données est une étape importante dans la recherche car elle permet de rassembler les informations nécessaires pour la résolution scientifique d'un problème. Pour ce faire, nous indiquerons à la suite de notre étude la technique ou méthode de collecte des données et les instruments y affairant.

3.7.1- Technique de collecte des données

Il existe en sciences sociales plusieurs techniques ou méthodes pour la collecte des données. Entre autres, on distingue l'observation directe, l'observation indirecte, l'observation armée, l'observation non armée, l'enquête, le sondage, l'entretien, le questionnaire, le test, l'interview (Tsala Tsala, 1992 : 74). Mais Chaffi et al (op. cit : 40) en distinguent deux principales procédures : les interviews (entretiens) et les questionnaires. Ces méthodes de collecte des données déterminent une nature de la réalité soit d'une ontologie subjective, soit d'une ontologie objective suivant le type d'instrument utilisé.

Dans notre étude, la technique retenue pour la collecte des données est l'enquête. Tsala Tsala (1992 : 75) pense que : « *L'enquête est une investigation en milieu naturel (sur le terrain) qui a pour but de comprendre un phénomène non provoqué choisi.* » “sic”

En fait l'enquête consiste généralement à poser les mêmes questions à un certain nombre de personnes qui soient constituent tout le groupe que l'on désire étudier, soient représentent ce groupe. Pour le cas d'espèce, nous avons choisi un groupe représentatif qui est notre échantillon. L'enquête suppose dans une procédure scientifique trois préalables :

- La phase préparatoire pendant laquelle nous avons rassemblé le maximum d'informations sur le phénomène de mobilisation des enseignants des secteurs privé et public au travail. Celle-ci s'est déroulée depuis notre demande d'autorisation de stage, jusqu'à la découverte du problème sur le terrain, sa formulation, et la collecte de la revue de littérature et des théories explicatives ;
- La pré-enquête qui est une phase de terrain assez précoce dont les buts essentiels sont d'aider à constituer une problématique plus précise et surtout à construire des hypothèses qui sont valides, fiables, renseignées, argumentées et justifiées. Elle permet aussi de fixer les objectifs précis, tant finaux que partiels, que le chercheur aura à réaliser pour vérifier ses hypothèses. Très souvent, elle permet d'effectuer le choix d'instrument et le mode de construction de celui-ci (Aktouf, op. cit).

Pour notre cas d'espèce, nous avons mené en date du 23 au 27 Septembre 2019 dans cinq écoles, une pré-enquête sur la base de cinq entretiens et dix questionnaires ; soient un entretien avec le Directeur et deux questionnaires avec les Enseignants par écoles. Cela nous a permis à mieux constituer notre problématique en réorganisant nos objectifs et en reformulant les thèmes de notre entretien et les questions qui semblaient difficiles à l'entendement des répondants de notre questionnaire.

- L'enquête proprement dite consiste pour le chercheur à se déplacer sur le terrain et à recueillir auprès des personnes retenues dans l'échantillon les données qui constitueront la véritable base de sa recherche, de ce qu'il démontrera ou découvrira (Aktouf, op cit).

D'autre part, l'enquête peut se faire soit sous forme d'entrevue (interview, entretien), soit alors à l'aide d'un questionnaire. En fait l'une et l'autre technique ont chacune ses avantages. L'entrevue (interview, entretien) permet de mieux faire apparaître les erreurs d'interprétation, l'ambiguïté de certaines questions. Elle permet aussi de découvrir des informations sur des thèmes chargés émotionnellement car la manière de répondre donne des indications sur le vécu du phénomène étudié. Le questionnaire quant à lui est

moins dispendieux par rapport à l'interview qui prend beaucoup de temps et de moyens matériel et financier (Tsala Tsala, 1991/1992).

Mais dans cette étude, nous avons choisi d'utiliser l'entretien et le questionnaire comme nos instruments de collecte des données au vue des avantages que chacun d'eux nous procure. L'entretien ou interview ou encore entrevue est un rapport oral, en tête à tête, qui met en relation deux personnes dont l'une transmet à l'autre des informations sur un sujet prédéterminé. C'est un procédé d'investigation utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec des objectifs fixés (Pinto et Grawitz, 1969). C'est encore une discussion orientée (Aktouf, op cit.).

L'entretien a été d'une importance capitale car il nous a permis d'être face à face avec chaque répondant. Il nous a paru très utile pour la recherche des erreurs d'interprétation, des gestes et les informations chargées d'émotions qui permettront d'élaguer notre analyse. Par ailleurs, le choix de procéder par entretien a été motivé par la possibilité de reformuler les thèmes non compris et l'obtention des opinions plus détaillées qu'à l'écrit. Nous avons été en mesure de produire un entretien diffusé plus largement (Ntwari, 2018).

Par contre, le questionnaire est une série de questions préparée par le chercheur pour obtenir des informations sur un sujet d'étude. Ces questions sont souvent structurées en ciblant les répondants qui détiennent des informations spéciales et spécialement dans les études qui utilisent les statistiques (Chaffi & Fonkeng Epah, Op cit.). D'une manière générale, les questionnaires sont des sortes de tests ayant une perspective unitaire et globale composés d'un certain nombre de questions et généralement proposés par écrit à un ensemble plus ou moins élevé d'individus et portant sur leurs goûts, leurs opinions, leurs sentiments, leurs intérêts (Aktouf, Op cit.).

Le questionnaire a semblé plus adapté à notre étude étant donné qu'il nécessite peu de temps pour un grand nombre d'enseignants à interroger. En outre notre questionnaire nous a permis de nous adresser à plusieurs personnes à la fois, de soumettre à nos répondants un ordre standardisé de questions, d'exercer sur eux peu de pression et de leur garantir la confidentialité des réponses par ses caractères impersonnel et anonyme.

3.7.2- Instrument de collecte des données

On appelle instrument de collecte des données ou instrument de recherche, le support, l'intermédiaire particulier dont va se servir le chercheur pour recueillir les données qu'il doit soumettre à l'analyse. Ce support est un outil dont la fonction essentielle est de garantir une collecte d'observations et/ou de mesures prétendues scientifiquement acceptables et réunissant suffisamment de qualités d'objectivité et de rigueur pour être soumises à des traitements analytiques (Aktouf, op cit.).

Nous l'avons évoqué ci-dessus, l'entretien et le questionnaire sont les instruments de collecte de données de notre étude. L'entretien est un dialogue entre le chercheur et le répondant. C'est un contact face à face entre le chercheur et le sujet avec des questions adressées au sujet sur le thème d'étude. Les informations sont collectées à travers un guide d'entretien.

La technique d'entretien est souvent employée au cours d'entrevues avec les participants qui ont vécu une expérience personnelle qui peut contribuer à améliorer la connaissance sur des aspects de la recherche entreprise (Chaffi & Fonkeng Epah, 2012).

Il existe plusieurs types d'entretiens : l'entretien clinique, l'entretien en profondeur, l'entretien centré, l'entretien non directif, l'entretien semi-directif, l'entretien directif et l'entretien direct/indirect. L'entretien clinique est une interview clinique dans laquelle le sujet interviewé fixe ce dont il va parler, les thèmes et tout ; cela signifie que le degré de liberté est très élevé. L'entretien en profondeur va au fond de certaines choses avec un degré de liberté assez réduit et les thèmes choisis par le chercheur doivent être épuisés et discutés à fond ; l'entretien centré est une discussion sur un sujet précis et bien délimité avec un degré de liberté très élevé autant pour l'enquêteur que pour l'enquêté ; l'entretien non directif est une interview ayant un thème central décomposé en sous thèmes déterminés à l'avance et à partir desquels l'enquêteur fait parler l'enquêté avec un degré de liberté un peu plus réduit ; l'entretien semi directif fait répondre l'interrogé avec un degré de liberté plus réduit , aux questions précises mais tout de même assez larges et qu'il ne doit pas dévier ni associer librement selon son inspiration ; l'entretien directif a un degré de liberté le plus réduit et ressemble à un questionnaire que l'enquêteur fait passer oralement ; l'entretien direct nécessitant des questions qui font appel aux réponses directes sans interprétation ; et enfin l'entretien indirect faisant appel aux questions dont les réponses induites sont sujettes à interprétation (Aktouf, op cit.).

Nous avons opté dans cette étude pour l'entretien semi-directif pour ne pas permettre au sujet interviewé de sortir librement du cadre de chaque thème ; mais aussi parce que nous recherchons de sa part des informations et des points particuliers liés à nos hypothèses préétablies. Ainsi, l'entretien semi-directif a permis de recueillir des données relatives à la manière dont les enseignants se mobilisent au travail.

Le questionnaire quant à lui est une série de questions préparées par le chercheur pour obtenir des informations sur le sujet d'étude. Les questions sont souvent structurées en ciblant les répondants qui détiennent des informations spéciales et spécialement dans les études qui utilisent les statistiques (Chaffi & Fonkeng Epah, op cit.).

En fait le questionnaire est un outil d'investigation programmé et standardisé dont le but est de s'informer tant sur les qualités des individus que sur celle d'une collectivité donnée.

Au demeurant, l'interview (entretien) et le questionnaire sont différents en ce que d'une part l'interview suppose la présence simultanée de l'interviewer et de l'interviewé. On observe mieux le sujet et le contexte dans lequel il réagit. Un soin particulier est mis sur les problèmes de communication. D'autre part le questionnaire sollicite des réponses écrites aux questions posées à l'avance (Tsala Tsala, 1991/1992).

L'interview et le questionnaire de notre étude s'articulent autour de deux points : la formulation et l'administration. La formulation débute d'abord par une note à l'endroit des utilisateurs. Cette dernière informe l'enquêté sur le but de notre recherche et ce que nous attendons de lui tout en lui donnant une garantie sur l'anonymat et la confidentialité des réponses. Ensuite notre interview et notre questionnaire présentent chacun sept volets à savoir : la communication des compétences, la planification des compétences, la participation pour un meilleur arrangement des compétences, l'évaluation des compétences, l'orientation des sanctions relatives aux compétences, la mobilisation des enseignants au travail et enfin l'identification de l'enquêté. Autour de ces volets, tournent des questions ouvertes et fermées pour l'interview et uniquement des questions fermées pour le questionnaire. Une question ouverte étant celle qui donne plus de possibilité au répondant de s'exprimer alors qu'une question fermée est celle qui prévoit les réponses en nombres limités et au choix du répondant.

Généralement, un questionnaire peut contenir des questions fermées et des questions ouvertes. Ces dernières donnent la latitude au répondant d'expliquer ses réponses et de

s'exprimer davantage. Mais nous avons opté pour les questions fermées dans notre questionnaire afin de garder le caractère quantitatif et l'uniformité des réponses des répondants.

Ces questions ont été adaptées à l'échelle de Linkert à cinq modalités. Celle-ci présente les réponses à une question sous forme de texte et très simple à comprendre. Les réponses proposées donnent la possibilité au répondant d'exprimer son sentiment en accord ou en désaccord avec une affirmation. A chaque réponse, on peut attribuer une valeur numérique, ce qui permettra de calculer la moyenne et l'écart type (Coste, 2018).

En ce qui concerne l'administration de l'interview et du questionnaire, nous avons au préalable mené une pré-enquête du 23 au 27 Septembre 2019 dans 5 Ecoles de l'Arrondissement de Bafia après avoir obtenu le 15 Juillet 2019 de Monsieur l'Inspecteur d'Arrondissement de l'Education de base, l'autorisation de recherche dans ladite localité. Nous avons inscrit le nom de chaque Ecole de notre population accessible dans un bout de papier. Ensuite nous avons moulé chaque bout de papier de façon qu'il soit indiscernable au toucher, puis nous les avons groupés dans un carton. Nous avons fait tirer à un enfant de 10 ans un bout de papier du carton. Après tirage et dépouillement, les Ecoles Primaires suivantes ont été retenues : EPPA 2A, EP Biabérébé IB, EPBIL I, ECA Gondon 2, et EPL Oisis Royal. Nous nous sommes entretenus avec chaque Directeur des écoles retenues à cet effet et avons remis deux exemplaires du questionnaire à deux enseignants disponibles de chacune de ces écoles retenues pour notre pré-enquête. Après récupération de tous les dix formulaires du questionnaire, et leur traitement, il est arrivé que toutes les questions n'aient pas eu de réponses chez certains membres pré-enquêtés. Ceci peut être parce qu'elles étaient mal formulées ; d'où leur reformulation qui nous a permis de valider ainsi notre questionnaire.

Il en était de même pour les thèmes mal compris de notre entretien exploratoire avec les Directeurs. Cela nous a permis de tester notre guide d'entretien et nous familiariser avec le terrain (Sauvayre, 2013). Les thèmes et sous-thèmes étant compréhensibles et ne nécessitant pas de retouche, nous sommes passés à l'enquête proprement dit.

Après avoir reçu l'autorisation de descente sur le terrain pour la recherche dans les structures du Département du Mbam et Inoubou de Monsieur le Délégué Départemental de l'Education de Base de cette localité délivrée le 01 Novembre 2019, nous avons effectué l'enquête définitive.

L'enquête proprement dite s'est déroulée du 17 Février 2020 au 06 Mars 2020 dans les Ecoles de l'Arrondissement de Bafia. Cette circonscription administrative est constituée des Ecoles d'application, des Ecoles publiques, des Ecoles Bilingue, des Ecoles privées confessionnelles et des Ecoles privées laïcs. Il était question ici de vérifier sur le terrain les théories et les hypothèses retenues dans les phases précédentes de notre étude. Nous avons en fait distribué notre questionnaire aux 118 enseignants représentant notre échantillon. Nous sommes alors passés systématiquement dans toutes les 15 Ecoles qui représentent notre échantillon. Chaque enseignant de notre échantillon a reçu de nos mains un exemplaire de notre questionnaire reformulé. Mais la collecte des réponses se fera 24 heures après réception du questionnaire par le répondant ceci pour lui permettre de répondre à toutes les questions avec plus d'objectivité. Nous avons pu récupérer 113 questionnaires (confère tableau ci-dessous). Par un contrôle systématique, nous avons constaté que notre échantillon demeure toujours légèrement supérieur ; et nous avons aussi vérifié que tous les items ont eu chacun une réponse.

Tableau 10: Quota des enquêtés qui ont répondu à notre questionnaire

N°	Type d'école	Nombre de questionnaires distribués	Nombre de questionnaires récupérés	Pourcentage de récupération
1	EPP	36	36	100 %
2	EPPA	40	40	100 %
3	EPPL	21	18	85,71 %
4	EPPC	21	19	90,47 %
TOTAL		118	113	95,76 %

Source : Notre recherche personnelle

Des 118 enquêtés qui ont reçu notre questionnaire, le tableau 10 dévoile que seuls 113 ont répondu. Tous les enseignants des établissements publics ont remis le questionnaire et 05 enseignants du secteur privé n'ont pas pu remettre le questionnaire ; soit 03 pour les EPPL et 02 pour les EPPC. Néanmoins, notre échantillon est toujours respecté.

Quant à l'entretien, nous avons interviewés 18 enseignants selon le quota de chaque type d'Ecole. Tous les thèmes de notre entretien ont été abordés. La semi-directivité a prévalu dans la mesure où nous invitons les sujets à s'exprimer sur les thèmes établis à l'avance ; les

sujets avaient toute la latitude à s'exprimer librement, mais nous les réorientons dans les thèmes à aborder à l'issue de chaque réponse en cas de besoin. Pendant 30 minutes en moyenne, chaque enseignant interviewé a pu faire le tour des thèmes et sous-thèmes retenus.

Par ailleurs, l'utilisation des deux instruments de collecte des données nous permet d'embrayer sur la problématique du comportement pluriel de l'homme qui oblige les sciences humaines à adopter une démarche relativiste. Rendre compte de la richesse et de la diversité de l'homme impose de multiplier et de conjuguer les modalités de la recherche. Cette pratique est celle de la triangulation. Cette dernière constitue une technique impliquée dans la collecte et l'analyse quantitative et qualitative de ces deux stratégies (Chaffi & Fonkeng Epah, 2012). Ces deux auteurs distinguent plusieurs types de triangulation :

- La triangulation des sources qui consiste à récolter des informations auprès des informateurs multiples ;
- La triangulation interne qui examine le rapport qui existe entre l'information (ou les interprétations dans la recherche) et les caractéristiques de l'informateur (ou du chercheur) ;
- La triangulation des observateurs ou celle qui est associée à la présence de plus d'un observateur et/ou correcteur dans le processus de la recherche ;
- La triangulation théorique qui permet de décrypter les informations recueillies et d'interpréter les résultats du traitement des données à l'aide des théories complémentaires ou concurrentes ;
- La triangulation par combinaison de niveaux ou celle qui vise l'utilisation de plusieurs niveaux d'analyse au cours de l'examen des données et/ou de l'interprétation des résultats
- La triangulation temporelle qui prend en considération l'évolution ou la stabilité des résultats d'une étude mise à l'épreuve dans le champ ;
- La triangulation spatiale qui consiste à mettre à l'épreuve une théorie ou un instrument auprès de cultures différentes ;
- La triangulation méthodologique (ou instrumentale) qui consiste soit à utiliser le même instrument à différents moments (ce qui correspond à la fidélité), soit à appliquer différents instruments pour le même évènement étudié.

A ce titre, il s'agit pour nous de la triangulation méthodologique. Celle-ci s'est manifestée en triangulation de méthode d'échantillonnage (probabiliste à travers la technique l'échantillonnage en grappes et non probabiliste par la technique d'échantillonnage par quotas) et en triangulation d'instruments de collecte de données (entretien et questionnaire) pour le même évènement étudié.

Après avoir présenté la phase de collecte des données, nous poursuivrons par la suite avec l'étape de l'analyse des données.

3.8- TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES

L'analyse des données nous permet de vérifier les hypothèses d'une part et le rapport entre les variables de chaque hypothèse d'autre part. Pour ce faire nous avons d'un côté utilisé l'analyse de contenu pour les données recueillies à l'aide de l'entretien, et de l'autre, le logiciel « *Statistical Package for Social Sciences* » (SPSS) et appliqué à notre étude le test de Khi-carré ou khi deux (χ^2) pour les données issues du questionnaire.

3.8.1- Analyse de contenu

L'analyse de contenu est selon Aktouf (op. cit : 112), une « *technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter* ». Cependant, la majorité des matériaux travaillés par cette technique, indique cet auteur, sont des documents écrits tels qu'interviews, questionnaires, discours, archives, formulaires, comptes rendus, rapports, dossiers. Il s'agit des données verbales qu'on transforme en écrits ; c'est-à-dire des données exprimant des conduites, des opinions, des tendances, des attitudes...etc.

Aktouf (op. cit : 113) distingue selon le but visé et le genre de résultats escomptés, six types d'analyse de contenu à savoir :

- L'analyse de contenu d'exploration, il s'agit ici d'explorer un domaine, des possibilités, rechercher des hypothèses, des orientations ;
- L'analyse de contenu de vérification, elle cherche à vérifier le réalisme, le bien fondé, le degré de validité d'hypothèses déjà arrêtées ;
- L'analyse de contenu qualitative, elle s'intéresse au fait que des thèmes, des mots ou des concepts soient ou non présents dans un contenu. L'importance à accorder

aux thèmes, mots ou concepts ne se mesure pas au nombre ou à la fréquence, mais plutôt à l'intérêt particulier, la nouveauté ou le poids sémantique par rapport au contexte ;

- L'analyse de contenu quantitative, ici, l'importance est directement reliée aux quantités ; il s'agit de dénombrer, établir des fréquences et des comparaisons entre des fréquences ;
- L'analyse de contenu directe où l'on tient compte au sens littéral la signification de ce qui est étudié ; on ne cherche pas dans ce cas à dévoiler un éventuel sens latent des unités analysées ;
- L'analyse de contenu indirecte dans laquelle l'analyste cherchera à dégager le contenu non directement perceptible c'est-à-dire le latent qui se cacherait derrière.

Ainsi, dans notre étude, les données recueillies sur le terrain à l'aide d'un guide d'entretien semi directif sont exploitées suivant les modèles d'analyse de contenu qualitative et/ou quantitatif et d'analyse de contenu indirecte. Le traitement de ces données est manuel.

3.8.2- Utilisation du logiciel SPSS

L'analyse des données peut se faire de façon manuelle ou en utilisant l'ordinateur pourvu de logiciels. Au niveau du traitement manuel, le travail est très fastidieux et nécessite beaucoup de temps et des risques d'erreurs. Par contre, au niveau informatique le traitement des données est moins fastidieux et leur analyse est très diversifiée. C'est pour cette raison que nous avons choisi cette dernière catégorie pour les données issues du questionnaire.

En fait, SPSS est un logiciel statistique qui permet d'analyser les données quantitatives.

Il procède à deux types d'analyses :

- L'analyse descriptive ou de premier degré qui permet de présenter le comportement des individus ou le facteur étudié par des mesures de tendance centrale et des mesures de tendance dispersée ;
- Et l'analyse inférentielle qui permet de voir la corrélation, le lien, la relation qui existe entre deux facteurs au minimum. Ce dernier type peut procéder par les tests suivants : Khi-carré, ANOVA, ANCOVA, T Student, la corrélation de Spearman, ou la corrélation de Pearson.

Dans notre étude, nous avons parcouru huit étapes de l'analyse avec SPSS :

- D'abord, nous avons compté les questionnaires pour savoir si le nombre de questionnaires collectés est toujours représentatif ;
- Puis, nous avons numéroté les questionnaires pour nous permettre d'identifier et de corriger la source de l'erreur en cas de mauvaise gestion d'un questionnaire quelconque ;
- Ensuite, nous avons codifié les questionnaires c'est-à-dire que nous avons identifié la modalité choisie par le répondant ;
- Après, nous avons défini les variables dans SPSS ; autrement dit nous avons assigné à chaque item ses modalités de réponses ;
- Nous avons continué en introduisant les données codifiées ;
- Nous avons aussi vérifié les données introduites pour éviter des erreurs qui peuvent influencer les résultats de la recherche ;
- Nous avons suivi cette étape par l'analyse descriptive des données en termes de fréquence, pourcentage et graphique ;
- Enfin, nous avons procédé à l'analyse inférentielle.

3.8.3- Test d'analyse des données

Le test d'analyse des données de notre étude nous l'avons déjà souligné est le Khi-carré. Celui-ci permet de déterminer la dépendance entre les variables de l'hypothèse. En d'autres termes, il sert à voir la relation d'indépendance linéaire qui existe entre deux variables qualitatives. Sa formule est la suivante :

$$X_p^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E}$$

Où E représente les fréquences théoriques et O les fréquences observées.

Le calcul de la valeur du Khi-carré passe par un tableau de contingence. Chacune de nos hypothèses sera vérifiée au seuil de signification $\alpha = 0,05$. Autrement dit, nos conclusions seront bonnes à 95%.

Le degré de liberté (D) = (L-1) (C-1), où L, est le nombre de modalités de la question de la ligne et C le nombre de modalités de la question de la colonne.

Le Khi-carré lu se détermine en fonction du degré de liberté et du seuil de signification. La comparaison du Khi-carré calculé (X^2_{cal}) et du Khi-carré critique (X^2_{lu}) nous amène à des faits suivants :

- Si $X^2_{cal} < X^2_{lu}$, H_0 est acceptée et H_R rejetée. Cela signifie qu'il n'y a pas de dépendance entre les variables mises en relation ;
- Si $X^2_{cal} > X^2_{lu}$, H_R acceptée et H_0 rejetée. Ce qui signifie que la dépendance entre les variables mises en relation est effective ;
- Si $X^2_{cal} = X^2_{lu}$, on ne peut se prononcer.

Par ailleurs, Nous allons calculer le coefficient de contingence (CC) selon la formule suivante :

$CC = \frac{X^2_{cal}}{X^2_{cal} + E}$; CC est le coefficient de contingence, X^2_{cal} est le Khi-carré calculé et E est l'échantillon. Le coefficient de contingence est un khi-deux basé sur une mesure de la relation entre deux variables catégorielles (proposé par Pearson, l'auteur du test du khi-deux). En fait, le coefficient de contingence permet de déterminer l'intensité de la force entre deux variables, d'établir l'existence d'une association entre les variables qualitatives, mesurer le degré de concurrence ou d'association entre les variables, déduire la relation entre les variables et la population. Ainsi, il existe un lien de faible intensité si $CC < 0,60$; un lien d'intensité moyenne si $0,60 < CC < 0,65$; un lien de forte intensité si $CC > 0,65$.

En terminant ce chapitre, nous avons examiné les démarches et les outils méthodologiques dans le processus de collecte des données sur le terrain. Nous allons par la suite présenter les résultats, analyser les données et vérifier nos hypothèses de recherche.

CHAPITRE 4 :

PRESENTATION DES RESULTATS, ANALYSE DES DONNEES ET VERIFICATION DES HYPOTHESES

Le présent chapitre nous permettra de présenter les données recueillies sur le terrain en vue de les analyser et de les interpréter en prenant en compte les différentes inférences des résultats obtenus. Nous allons alors présenter les données dans des tableaux ou des figures sous forme de graphes. Et l'analyse de ces tableaux ou figures aboutira à la vérification des hypothèses de recherche. Ainsi, le chapitre aura deux grandes parties à savoir : l'analyse descriptive et l'analyse associative ou inférentielle.

4.1- Analyse descriptive

Chaque thème de notre entretien et chaque variable de notre questionnaire seront examinés dans cette partie. Il est question de présenter les données dans les différentes catégories et leurs effectifs dans des tableaux ou des figures sous formes de graphes. Angers (1992 : 301) parle de « *présentation visuelle* » et la définit comme étant une « *façon d'organiser et de présenter des données de recherche* ».

La nature qualitative de nos variables, donne droit à une distribution des fréquences qui permettent de connaître la distribution des sujets parmi les différentes modalités de la variable mesurée. Cette distribution de fréquence comporte le pourcentage correspondant (la fréquence relative) pour chaque modalité. Ainsi, nous présenterons d'abord les données et l'analyse des résultats de l'entretien, ensuite les données et l'analyse des résultats du questionnaire.

4.1.1- Présentation des données et analyse des résultats de l'entretien

Les données et résultats que nous présenterons ci-dessous ont été obtenus au cours des entretiens menés auprès de 18 enseignants des écoles primaires publiques et privées de l'Arrondissement de Bafia. Ces résultats seront présentés et analysés sous forme de tableaux.

4.1.1.1- Présentation des données de l'entretien

Tableau 11: Présentation des répondants en fonction du genre

Genre	Homme		Femme	
Type d'enseignement	Public	Privé	Public	Privé
Fréquence	06	03	07	02

Le tableau 11 ci-dessus indique que 18 enquêtés ont été interviewés parmi lesquels 13 enseignants du secteur public et 5 du secteur privé. Il relève aussi que 09 hommes contre 09 femmes y ont pris part. Ce dernier aspect exprime l'égalité de genre prônée dans le système éducatif camerounais.

Tableau 12: Présentation des répondants en fonction de l'âge

Âge	20-30		30-40		40-50		50-60	
	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Fréquence	03	02	06	02	03	01	01	00

Le tableau 12 montre que tous les âges de la profession enseignante ont été abordés par notre entretien. Cela nous permettra de recueillir les informations à tous les niveaux. Mais il faut relever ici que la jeunesse est fortement représentée ; ce qui témoigne le rajeunissement des effectifs par de nombreux recrutements tant dans le secteur public que privé. C'est un véritable atout pour le système éducatif en plein d'énergie.

Tableau 13: Présentation des répondants en fonction du diplôme académique

Diplôme	BEPC		PROB		BAC		LICENCE		MASTER	
Type d'enseignement	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Fréquence	06	03	04	01	02	01	01	00	00	00

Il ressort du tableau 13 que la fréquence des diplômes comme la licence et le master est presque nulle dans le secteur public et totalement nulle dans le secteur privé. Cela s'explique du fait des restrictions auxquelles sont soumis les Instituteurs quant aux formations diplômantes. Les référentiels comme le statut général de la fonction publique et le statut

particulier de l'enseignant indiquent que l'instituteur n'est autorisé à suivre que de formations de courte durée n'excédant pas 90 jours. Les enseignants de l'école primaire publique que privée ne sont pas encouragés à poursuivre les études afin d'enseigner au secondaire ou au supérieur. Et pourtant « *le système éducatif devrait par contre être dynamique, les acteurs devraient mouvoir afin d'apporter de nouvelles connaissances* » le soulignait Nji Mfout (2010 : 66).

En ce qui concerne les écoles primaires privées, les recrutements avec les diplômes élevés se font rares du fait que les titulaires desdits diplômes préfèrent se faire recruter aux enseignements secondaires comme enseignants vacataires.

Par ailleurs, les titulaires de BEPC sont les plus fortement représentés tant au secteur public que celui privé ; ce qui explique le fait qu'ils soient plus nombreux à être formés dans les ENIEG.

Tableau 14: Présentation des répondants en fonction de la qualification professionnelle

Qualification	CAPIEMP		Sans CAPIEMP	
	Public	Privé	Public	Privé
Type d'enseignement				
Fréquence	13	02	00	03

Le tableau ci-dessus souligne que la quasi-totalité des enseignants du secteur public sont titulaires d'un CAPIEMP par conséquent formés dans les ENIEG. Quant au secteur privé, seul 40 % sont formés. Seul le secteur public applique les recommandations du Ministère de l'Education de Base qui sont de ne plus employer dans les écoles que les enseignants formés dans les Ecoles Normales d'Instituteurs. Ces observations sont en adéquation avec celles du JICA qui mentionne que les enseignants fonctionnaires et les contractuels en enseignement primaire (78,6 % du total) sont considérés comme détenteurs du diplôme d'enseignement (JICA, 2012).

Tableau 15: Présentation des répondants en fonction du grade

Grade	IC		1AEG		IEG		IPEG		MP	
	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	Privé
Type d'enseignement										
Fréquence	03	00	01	00	02	02	01	00	06	03

Selon le tableau ci-dessus, les Maîtres des Parents sont les plus représentés au public (46,15 %) comme au privé (60%). Mais dans le secteur privé, c'est un abus de langage que de les appeler MP. En fait il s'agit des enseignants sans CAPIEMP. Par contre dans le secteur public, il s'agit des enseignants formés dans les ENIEG et qui ne sont pas pris en charge par l'Etat mais plutôt par les parents.

En revanche, le même tableau révèle que 53,84 % des enseignants du secteur public sont pris en charge par l'Etat et repartis de la manière suivante : 23,07 % sont des IC ; 07,69 % des IAEG ; 15,38 % des IEG et 07,69 % des IPEG. Dans le secteur privé, les IEG (40 %) représentent ceux qui ont subi la formation d'Instituteur.

4.1.1.2- Analyse des résultats de l'entretien

Thème 1 : La communication des compétences :

- **Cahier de roulement**

Le cahier de roulement est un important outil de communication. Tous les enseignants soient 100 % disent que le directeur met à leur disposition le cahier de roulement. Mais seulement certains d'entre eux le disent avec beaucoup d'hésitations. Cette hésitation se manifeste à 23,07 % dans le secteur public et à 40 % dans le secteur privé. En fait, il s'agit de la peur de divulguer le secret professionnel. Le personnel des établissements scolaires privés garde plus le secret professionnel que leur homologue du public.

- **Réunion et/ou Assemblée Générale**

Les réunions et/ou les assemblées générales se tiennent régulièrement tant dans les écoles publiques que privées. La fréquence de ces réunions est plus accentuée dans le secteur privé (5 sur 5) que public (11 sur 13). La rigueur anime les enseignants du secteur privé parce qu'ils sont payés en totalité lorsque la tâche est bien accomplie ; il arrive parfois même que leur salaire mensuel soit revu à la baisse quand ils commettent une faute. Alors que la présence effective des enseignants du secteur public n'est pas bien suivie.

- **Moyens de communication**

Les moyens de communication identifiés dans les écoles peuvent être instrumentaux, gestuels, oraux ou écrits. Les deux derniers nous intéressent parce qu'ils permettent de départager les types d'écoles. Pendant que les établissements publics utilisent beaucoup plus le

moyen oral comme le téléphone pour communiquer certaines compétences, les établissements privés optent pour les moyens écrits. Les interviewés disent que si deux enseignants l'un pour le secteur public et l'autre pour le secteur privé commettent la même faute, il est facile à un directeur de l'école privée d'adresser une demande d'explication alors que celui de l'école publique donnerait tout simplement un avertissement verbal. Quelque part, nous donnons un crédit au moyen écrit car celui-ci nous permet de nous rappeler ce que la mémoire a oublié. Un adage ne dit-il pas que les paroles s'envolent et les écrits restent ? Cela témoigne la rigueur et le sérieux des établissements privés.

- **Mode de communication**

Les deux types d'établissement se distinguent dans le mode de communication. Les enquêtés relèvent que le mode préférentiel de communication entre le directeur et les enseignants du secteur public est celui horizontal. Ils justifient cela par l'échange convivial qui pousse même certains collaborateurs à tutoyer leur chef hiérarchique. Ils poursuivent en disant que cela est rare dans le secteur privé car, il existe comme un fossé entre le directeur et l'enseignant. Ce fossé impose le respect instauré par le mode de communication vertical dans les deux sens avec pour moyen les écrits.

Thème 2 : La planification des compétences

- **Outils de planification au sein de l'établissement**

Les outils de planification sont des guides ou des référentiels qui oriente le directeur et/ou l'enseignant dans les pratiques administratives et pédagogiques. Ce sont par exemple la mise en place du personnel, l'emploi du temps, le calendrier des rencontres etc. De l'avis des enquêtés les directeurs fournissent ses éléments de base à leurs collaborateurs que se soit dans les écoles publiques que privées. Aucun n'établissement ne saurait fonctionner sans ces outils qui annoncent une collaboration souhaitée bonne entre la hiérarchie et le personnel enseignant.

- **Planification des unités d'apprentissage**

Selon nos enquêtés la planification des unités d'apprentissage est effective dans les écoles tant publiques que privées étant donné que les curricula la prévoient d'emblée. Mais seulement, son exploitation est plus explicite chez les enseignants du secteur privé ; certains enseignants du secteur public ne prévoient pas leur projet pédagogique, d'autres ne formulent même pas au préalable leurs énoncés de compétence, traînent dans les préparations de la classe

par conséquent négligent cette planification.

- **Planification des infrastructures**

Les enquêtés de notre étude disent que la planification des infrastructures est fonction des infrastructures disponibles. Cette planification est objective à l'intérieur d'une école mais elle est disproportionnelle entre les écoles. Les écoles ne se valent pas. Certaines disposent plus d'infrastructure que d'autres. Le secteur public est plus avancé que le secteur privé dans ce domaine.

- **Planification de la discipline**

En matière de discipline, nos enquêtés disent qu'elle est bien planifiée. Mais seulement le secteur privé tient la palme d'or ; car la plupart des enseignants respectent les emplois de temps. Aussi la surveillance des élèves et des enseignants est stricte dans ce secteur d'activité.

- **Planification de la santé**

Nos enquêtés affirment que la santé est planifiée autant dans les écoles publiques que privées. La santé est une priorité de l'Etat disent-ils. A cet effet l'Etat met les mêmes moyens pour les secteurs privé et public. Chaque année par exemple, tous les enfants scolarisés et mêmes non scolarisés sont déparasités aux moyens de l'Etat. Comme pour affirmer le principe pédagogique selon lequel un esprit sain dans un corps sain facilite le processus enseignement-apprentissage.

Thème 3 : La participation pour un meilleur arrangement des compétences

- **Participation aux réunions et/ou assemblées**

Les enquêtés relèvent que les enseignants du secteur privé participent effectivement plus aux réunions et/ou assemblées générales que leurs homologues du secteur public. Ils disent que par respect spontané de leur hiérarchie et par obligation de rendement, les enseignants du secteur privé sont toujours là à servir. Ces derniers manquent rarement à leur obligation. La peur de suspension du salaire à tout moment les oblige à rendre correctement service.

- **Participation aux leçons modèles, collectives et/ou journées pédagogiques**

Pour la participation aux leçons modèles, collectives et/ou journées pédagogiques, les avis des enquêtés sont partagés. Pendant que la participation des enseignants du secteur privé

est massive physiquement, la contribution des enseignants du secteur public aux échanges d'idée est considérable. La contribution aux échanges d'idées des établissements privés est faible du fait que la plupart d'enseignants des écoles primaires privées n'ont pas de formation de base contrairement à leurs homologues des écoles dites publiques.

Thème 4 : Evaluation des compétences

- **Visite de classe**

Les enquêtés affirment que la visite de classe est plus fréquente dans les établissements scolaires privés que ceux dits publics. En fait, soutient un des répondants, « *les écoles privées ont besoin des résultats pour faire leur promotion afin de recruter plus de nouveaux élèves. Elles vivent dans un climat de concurrence contrairement aux écoles publiques* ». La visite de classe permet d'être en contact avec la réalité de la classe afin de déceler les difficultés auxquelles sont confrontés enseignants et élèves. C'est une étape importante de la supervision pédagogique.

- **Visa de cahier de préparation et/ou de conseils pédagogiques**

Selon les répondants, le visa du cahier de préparation et/ou de conseils pédagogiques est plus perçu dans le secteur privé. Un d'entre eux déclare que certains directeurs d'écoles primaires publiques ne regardent même pas le cahier de préparation. Il s'agit là d'un manque de conscience professionnel.

- **Inspections conseils et/ou systématiques**

De l'avis des enquêtés, les directeurs du secteur public inspectent plus leurs collaborateurs. Cette opinion est contradictoire à ce qui précède à savoir la visite de classe et le visa de cahier de préparation et/ou de conseils pédagogiques. Nous nous interrogeons alors de la procédure utilisée par ces directeurs pour atteindre ces inspections conseils et/ou systématiques. Peut-être qu'ils le font par formalité étant donné qu'ils doivent eux aussi être inspectés par leur hiérarchie.

Thème 5 : Orientation des sanctions relatives aux compétences

- **Sanctions administrées aux enseignants au sein de l'établissement**

Au sujet des sanctions, les interviewés disent qu'il y a essentiellement deux types de sanction à savoir : les sanctions positives et les sanctions négatives. Mais les sanctions négatives

sont rares dans le secteur public alors qu'elles sont fréquentes dans le secteur privé. Par ailleurs, celles dites positives sont parfois accompagnées d'un effet financier dans les établissements publics alors que ce n'est pas le cas dans ceux dits privés.

- **Primes de rendement octroyées aux enseignants**

Les enquêtés dévoilent que les primes sont mal redistribuées aux enseignants au secteur public. Chaque directeur redistribue ces primes comme il veut et comme bon lui semble sans barème fixe. Cet état de choses a été dénoncé par Nji Mfout (2010) qui pense que les primes de travail chez les enseignants ne sont pas attribuées normalement ; elles sont inéquitables entre les enseignants d'une part et qu'elles ne valent pas la peine d'être évoquées parce que minimes par rapport aux émoluments d'autres corps de métier en l'occurrence le corps de justice. Dans le secteur privé, on en parle presque pas. Elles seraient un mobile de démobilisation étant donné qu'elles font partie des sanctions positives. Cette démobilisation se sentirait alors plus dans les écoles privées si nous nous en tenons à la théorie de Adams (1963) qui stipule que l'équité est l'égalité du rapport entre la contribution et la rétribution individuelle, comparée à celle d'un autre. Il y a iniquité pour une personne chaque fois que ses contributions perçues dans un emploi et/ou son revenu, est psychologiquement dans une relation inverse avec ce qu'il perçoit être les contributions et/ou rétributions de l'autre.

Thème 6 : L'implication des acteurs extérieurs à l'école dans la gestion des compétences

- **Calendrier d'envoi des pièces périodiques**

Le calendrier d'envoi des pièces périodiques est un document de planification des activités élaboré par les services centraux du ministère et/ou les services déconcentrés. Bref, un document élaboré par la hiérarchie. Il comporte le numéro d'ordre, les documents attendus, le service concerné, la date limite de dépôt, le nombre de pièces à déposer, le bureau concerné et les observations. Tous les enquêtés, que ce soit du public que du privé témoignent que la haute hiérarchie met à leur disposition cet outil important de la planification.

- **Arrêtés, décisions et lettres circulaires**

Selon les répondants, les arrêtés, décisions et lettres circulaires sont publiés tant au secteur public que privé à travers les journaux, les réseaux sociaux et autres moyens de communication. Ces documents sont d'une grande importance car, ils véhiculent les instructions et la volonté de la politique éducative tel que prôner par le sommet.

- **Actes de carrière**

Les actes de carrière sont des éléments qui améliorent ou diminuent le confort ou les conditions de vie d'un travailleur. Ainsi, la plupart des enquêtés du secteur public disent que leur carrière est sclérosée étant donné qu'ils ne reçoivent pas de manière automatique leurs actes de carrière (Arrêté d'intégration, arrêté d'avancement de grade ou d'échelon etc...). Du côté des établissements privés, les actes de carrière obéissent au code de travail ; mais seulement, certains fondateurs d'établissement ne sont pas diligents dans l'initiation et le dépôt des dossiers de leurs employés. Ils refusent même de déclarer le nombre exact de leurs employés de peur de payer à la Caisse Nationale de Prévoyance sociale (CNPS), la fraction qui revient à la pension retraite.

- **Réunions de coordination**

Les interviewés affirment tous que les réunions de coordination sont tenues par les Inspecteurs d'Arrondissement de l'Education de Base (IAEB). Et que celles-ci porte sur les activités administratives, pédagogiques, post et péri scolaires, ainsi que sur la vérification d'envoi des pièces périodiques.

- **Implication des associations, collectivité territoriale décentralisée et ONG dans la réalisation de certains programmes du projet d'école**

Le projet d'école prend corps dans le conseil d'école. Les répondants affirment que les associations, la collectivité territoriale décentralisée et même les ONG s'engagent peu dans la réalisation de certains programmes du projet d'école tant dans le secteur public que privé. Ils évoquent le fait que là où ces conseils existent, parfois les représentants de ces organisations ne sont pas conviés. Et quand ils sont même conviés, ils brillent par leur absence.

- **Tenue des réunions statutaires de conseil d'école**

De l'avis des enquêtés, les réunions statutaires de conseil d'école se tiennent régulièrement tant dans les écoles publiques que privées. Mais ces conseils d'école sont inexistant dans certains établissements.

Thème 7 : la mobilisation des enseignants au travail

De l'avis des enquêtés, les enseignants du secteur privé sont plus mobilisés que leurs homologues du secteur public. Ils évoquent comme raisons la rigueur dans le travail, le respect scrupuleux de la hiérarchie et la discipline. En fait, cette rigueur se manifeste au niveau des variables comme la communication (tenue régulière des réunions et/ou assemblées générales, moyen de communication le plus utilisé est écrit), la participation et les sanctions. Quant au respect scrupuleux de la hiérarchie, le mode de communication vertical dans les deux sens est

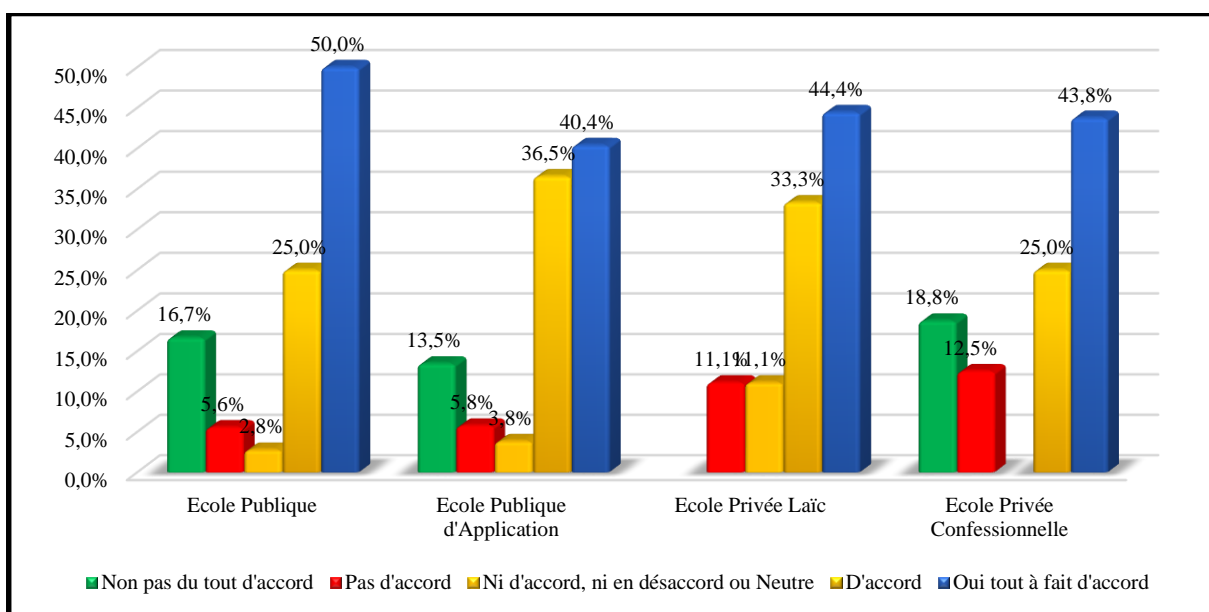
l'élément essentiel qui favorise celui-ci dans le secteur privé car, il crée une certaine distance entre le directeur et ses collaborateurs. En ce qui concerne la discipline, elle est incarnée dans la surveillance du comportement des élèves et enseignants à travers leur participation aux différentes activités de l'école.

4.1.2- Présentation des données du questionnaire

Les données que nous présenterons ci-dessous ont été obtenues à l'issue d'un questionnaire attribué à 118 enseignants des écoles primaires publiques et privées de l'Arrondissement de Bafia. Ces données seront présentées sous forme de graphiques.

4.1.2.1- Présentation des données liées à la communication des compétences

Figure 12: Répartition des avis selon que le directeur met à la disposition des enseignants un cahier de roulement pour les informations quotidiennes

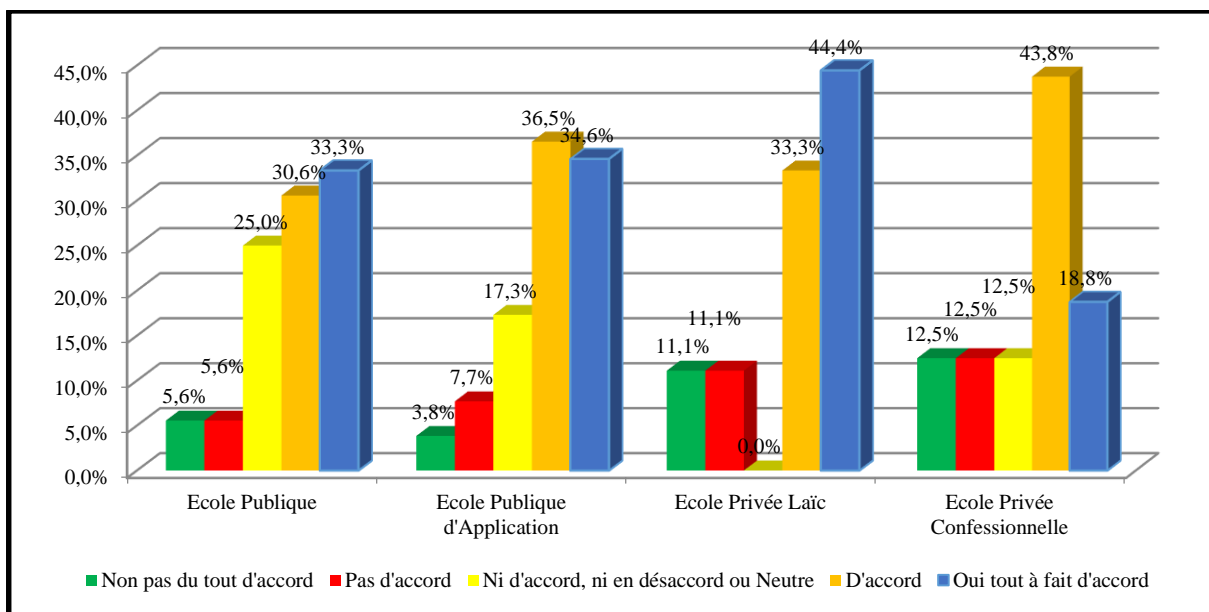


La figure 12 souligne que la plupart des directeurs, qu'ils soient du secteur public que privé, mettent à la disposition de leurs collaborateurs un cahier de roulement pour les informations quotidiennes. Ainsi les scores bruts des enseignants d'accord et ceux tout à fait d'accord le justifie de la manière suivante : 75 % pour les écoles primaires publiques (EPP), 76,9 % pour les écoles primaires publiques d'application (EPPA), 77,7 % pour les écoles primaires privées laïques et 78,8 % pour les écoles primaires privées confessionnelles. Globalement, en moyenne 37,9 % des enseignants du secteur public contre 39,1 % du secteur privé disent que cet outil de communication est fonctionnel dans leur école. Le cahier de roulement est plus utilisé dans le secteur privé que public.

Paradoxalement à cet avis, certains directeurs ne mettent pas à la disposition de leurs collègues un cahier de roulement pour les informations quotidiennes. Cela est vu par les cas d'accord et non pas du tout d'accord présentés par le graphique ci-dessus à savoir : 22,3 % pour les EPP, 23,1 % pour les EPPA, 11,1 % pour les EPPL et 21,2 % pour les EPPC. Gros modo 11,3 % des directeurs du secteur public ne fournissent pas ce matériel de travail à leurs collaborateurs contre 8,0 % du secteur privé. Les enseignants du secteur public négligent le plus cet important outil de communication par rapport à leurs homologues du secteur privé.

Les enseignants d'avis neutre représentent 2,8 % pour les EPP, 3,8 % pour les EPPA, 11,1 % pour les EPPL et 0,0 % pour les EPPC. Il s'agit des enseignants qui ne veulent pas se prononcer si oui ou non ce document obligatoire existe dans leur école. Le score de 1,6 % est déclaré à cet effet en moyenne pour le secteur public et 2,7 % pour le secteur privé. Cela signifie que les enseignants du secteur privé s'abstiennent le plus dans la divulgation de cette information.

Figure 13: Répartition des avis selon que le directeur tient des assemblées générales du matin

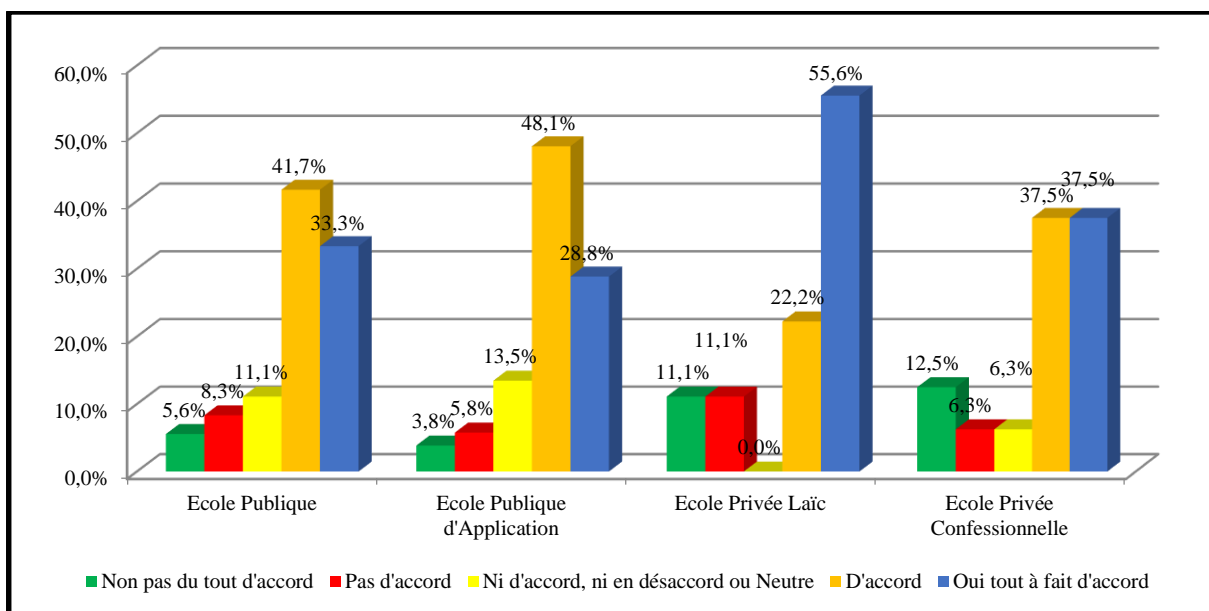


Une forte majorité d'enseignants sont d'avis d'accord ou tout à fait d'accord que les directeurs tiennent des assemblées générales du matin. La figure 13 ci-dessus le montre avec 63,9 % des EPP, 71,1 % des EPPA, 77,7 % EPPL 62,5 % des EPPC. Ces chiffres indiquent aussi en moyenne que 33,7 % des écoles appartenant au secteur public contre 32,5 % au secteur privé, respectent cette obligation. Ainsi, les assemblées générales du matin sont le plus tenues par les directeurs du secteur public par rapport à leurs homologues du secteur privé.

Par ailleurs, une proportion non négligeable des directeurs ne tient pas des assemblées générales du matin. Il s'agit de 11,2 % des EPP, 11,5 % des EPPA, 22,2 % des EPPL et 25,0 % des EPPC. Ainsi en moyenne 5,6 % du secteur public contre 11,8 % du secteur privé ne font pas cette activité règlementaire. Le secteur privé est le plus touché à ne pas tenir cette plateforme de communication dans laquelle certaines compétences données de vive voix et en présence d'un nombre important des acteurs de l'éducation.

Les enseignants d'avis neutre représentent 10,5 % pour le secteur public contre 6,3 % pour le privé. Il s'agit de ceux qui ne veulent pas trancher oui ou non. Ce dernier avis pourrait encore signifier que les assemblées générales se tiennent occasionnellement ; elles ne sont pas programmées par conséquent découlent d'un fait de hasard.

Figure 14: Répartition des avis selon que le directeur tient des réunions de conseils des maîtres



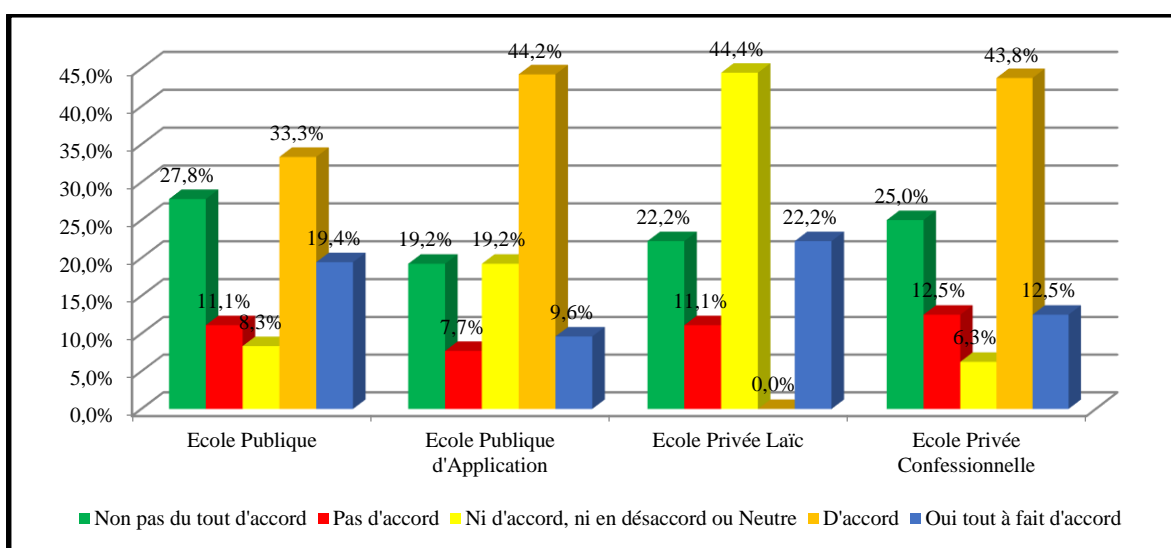
Nous notons dans la figure 14 que les avis pour la tenue de réunion de conseils des maîtres par le directeur se répartissent ainsi qu'il suit : d'accord et tout à fait d'accord 75,0 % pour les EPP, 76,9 % pour les EPPA, 77,8 % pour les EPPL et 75,0 % pour les EPPC. Pour cela, en moyenne 37,9 % des écoles du secteur public contre 38,2 % de celles du privé se réunissent en conseils de maîtres. De fait, la majorité de directeurs d'école tiennent des réunions de conseils de maîtres tel que prescrit dans l'administration scolaire en vigueur au Cameroun ; mais cette rencontre est plus tenue au privé qu'au public bien que leurs scores moyens soient proches. Le conseil des maîtres est une institution indispensable et incontournable dans la gestion efficace d'une école. C'est en effet le lieu d'évocation des difficultés rencontrées dans la gestion des compétences en particulier et la vie de l'école en général ; mais aussi un espace

de communication et de suggestion pour le fonctionnement serein de l'école, d'évaluation des consignes et d'établissement de nouvelles orientations ou compétences nouvelles. La plupart des directeurs ont compris l'importance de cette tâche qui contribue de la sorte à mettre sur pied une gestion participative dans un climat d'échange et de coopération ; ce travail collégial dans la réalité, élimine le caractère contraignant de la réalisation des compétences fixées, la réalisation des obligations qu'on s'est librement fixées étant libérée.

En ce qui concerne le non tenu de réunions de conseils des maîtres par le directeur, les avis pas du tout d'accord et pas d'accord l'expriment à travers les scores suivants : 13,9 % pour les EPP, 14,1 % des EPPA, 22,2 % des EPPL et 18,8 % des EPPC. Nous observons alors en moyenne que 7,0 % des écoles du secteur public et 10,2 % de celles privées chez qui les directeurs ne tiennent pas les réunions de conseils de maîtres. Cette situation déplorable qui se manifeste le plus dans le secteur privé que public signifie que l'école navigue à vue, « au pif », sans boussole et par conséquent sans destination. Aucune évaluation des compétences ni du directeur (auto-évaluation), ni du maître ne saurait être possible dans ce cas. La qualité de l'enseignement est de ce fait hypothéquée quand le directeur d'école ne veut ou ne peut assumer les attributions à lui dévolues.

Seuls 11,1 % des opinions des répondants des EPP, 13,5 des EPPE, 0,0 % des EPPL et 6,3 % des EPPC sont d'avis neutre. Soient des scores moyens respectifs de 6,1 % et 1,5 % des écoles du secteur public et secteur privé qui ignorent si le directeur tient ou pas les réunions de conseils des maîtres.

Figure 15: Répartition des avis selon que le directeur utilise le téléphone pour communiquer certaines compétences aux enseignants

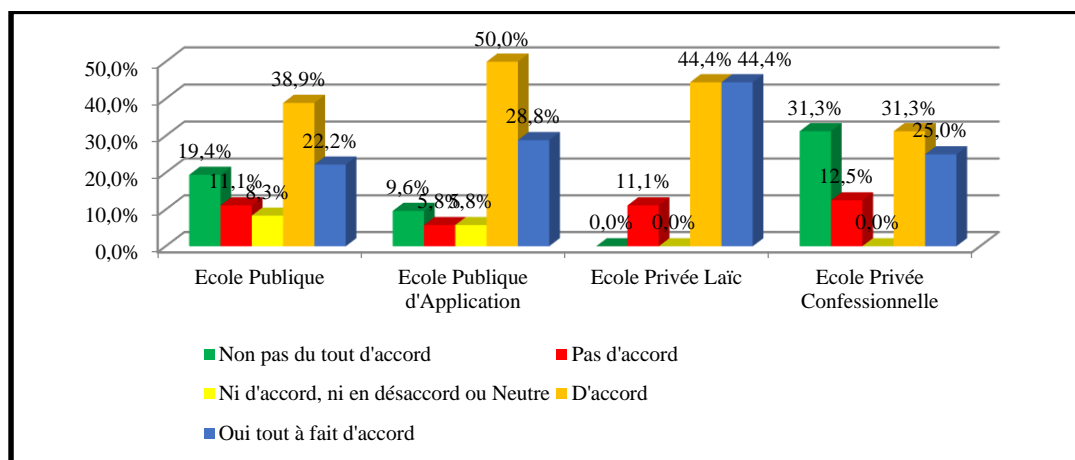


La figure 15 indique qu'en premier, les 26,6 % en moyenne du secteur public (scores bruts : 52,7 % des EPP et 53,8 % des EPPA) contre 19,6 % du secteur privé (scores bruts : 22,2 % des EPPL et 56,3 % des EPPC) sont d'avis d'accord ou tout à fait d'accord que leurs directeurs communiquent certaines compétences par téléphone. Cette voie si elle est moderne et permet de relier deux personnes non physiquement présentes, a cet inconvénient de ne pas permettre de cerner en profondeur tous les contours d'une tâche. Toutefois, en fonction des urgences, du temps et des circonstances, le téléphone reste un outil de communication et de travail quoique limité. Il s'agit donc là de « *la situation de communication la plus élémentaire, celle qui met en relation deux éléments (un émetteur, un récepteur) au moyen d'un canal* » (Durand, 1981 : 33).

En second, les 16,4 % en moyenne du secteur public (scores bruts : 38,9 % des EPP et 26,9 % des EPPA) contre 17,7 % du secteur privé (scores bruts : 33,3 % des EPPL et 37,5 % des EPPC) ne sont pas du tout d'accord ou pas d'accord de l'utilisation du téléphone pour communiquer certaines compétences. Cela laisse penser que les directeurs du secteur privé sont plus méticuleux et s'arrangent à une communication prudentielle que leurs homologues du secteur public ; ou encore qu'ils se résignent ou s'abstiennent le plus en cas d'absence physique.

Et enfin, les opinions des enquêtés relèvent en moyenne que 6,8 pour le secteur public (scores bruts : 8,3 % des EPP et 19,2 % des EPPA) contre 12,6 % pour le secteur privé (scores bruts : 44,4 % des EPPL et 6,3 % des EPPC) sont d'avis neutre. Le secteur privé évite le plus de divulguer les informations relatives aux compétences par téléphone.

Figure 16: Répartition des avis selon que l'école possède un espace réservé pour affichages



Nous retenons de la figure 16 ci-dessus que 34,9 % en moyenne du secteur public (scores bruts : 30,5 % des EPP et 39,4 % des EPPA) et 36,2 % du secteur privé (scores bruts : 44,4 %

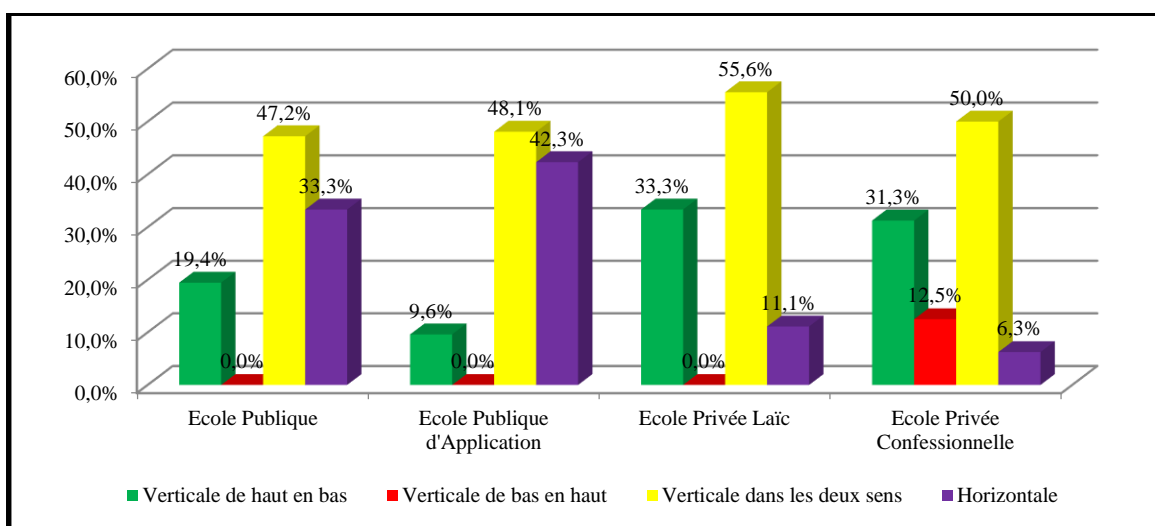
des EPPL et 28,1 % des EPPC) sont d'avis d'accord ou tout à fait d'accord qu'un espace est réservé pour affichage dans leurs écoles. Le secteur privé utilise le plus le babillard que le secteur public. Cet espace réservé aux affichages reste l'un des plateaux de communication les plus sur car pouvant conserver et communiquer l'information transmise pendant un certain temps, l'exposant aux bénéficiaires.

D'autre part, en moyenne 11,4 % du secteur public (scores brut :

30,5 % des EPP et 15,4 % des EPPA) et 13,7 % du secteur privé (scores bruts : 11,1 % des EPPL et 43,8 % des EPPC) sont d'avis pas d'accord ou non pas du tout d'accord de l'existence d'un espace réservé pour affichage dans leurs écoles. Cette situation inquiétante nécessite l'attention des directeurs et enseignants sur l'importance de cet outil pratique de communication et facilement consultable. L'espace d'affichage sert de témoin au chef d'établissement qui après communication verbale affiche pour une large diffusion et rappel. Il est conseillé à tout personnel enseignant ou non d'une structure de toujours consulter quotidiennement le tableau d'affichage.

Une infime partie c'est-à-dire 8,3 % d'opinions des EPP ; 5,8 % des EPPA ; 0,0 % des EPPL et 0,0 % des EPPC soit 3,5 % en moyenne d'opinions pour le secteur public et 0,0 % pour le secteur privé sont d'avis neutre.

Figure 17: Répartition des avis selon le mode prépondérant de communication entre enseignants et directeur



Au vue de la figure 17, la communication verticale dans les deux sens est la plus usitée. Elle est représentée par 23,8 % en moyenne des scores du secteur public (scores bruts : 47,2 % pour les EPP et 48,1 % pour les EPPA) et 26,4 % du secteur privé (scores bruts : 55,6 % pour

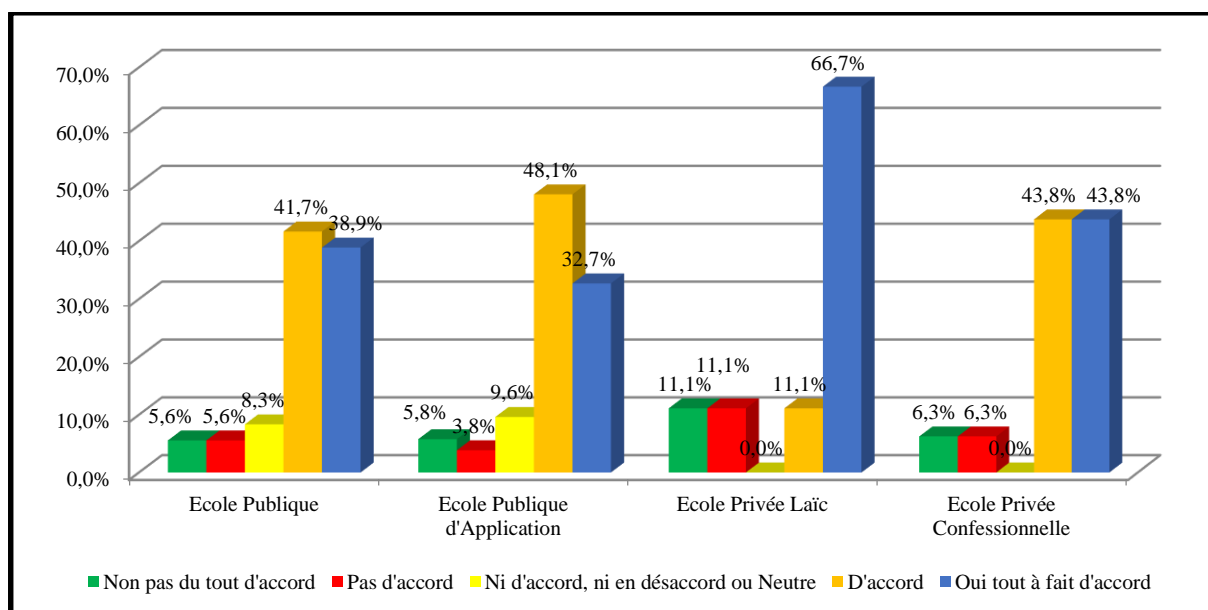
les EPPL et 50,0 % pour les EPPC). Les chiffres parlent d'eux-mêmes ; les écoles privées utilisent plus cette forme de communication que celles publiques. Ceci signifie que le directeur d'école privée, gère, administre plus l'établissement avec comme moyens privilégiés les écrits (lettres circulaires, notes de service, demande d'explications écrites ...) que son homologue du public. Ce mode implique le respect strict de la hiérarchie et limite dans le service, les relations de camaraderie, de proximité. Dans ce contexte, les échanges sont limités car il existe des écarts entre la direction et les enseignants.

A côté de cette forme de communication, une autre plus rigide et à sens unique de haut en bas converge vers la dictature. Le directeur est le chef hiérarchique qui donne des ordres, des instructions qui doivent scrupuleusement être respectés par les subordonnés. Le chef d'établissement à ce niveau est très au-dessus des enseignants. C'est une relation d'inégalité qui impose le respect strict et aveugle de la hiérarchie et amène l'enseignant à se résigner. Ainsi 7,2 % en moyenne pour les établissements publics (scores bruts : 19,4 % des EPP et 9,6 % des EPPA) contre 16,1 % pour ceux privés (scores bruts : 33,3 % des EPPL et 31,3 % des EPPC) sont pour la communication verticale de haut en bas. Les écoles privées se démarquent une fois de plus des écoles publiques pour cette forme de communication.

A l'opposé de ces modes stricts et rigoureux qui évitent les relations étroites entre la direction et les enseignants, nous notons le mode de communication horizontale qui met dans le même parallèle ou mieux dans le même panier enseignants et directeur. Celui-ci encourage une gestion des compétences basée dans un travail de groupe et d'équipe. Ainsi, la figure 18 relève 18,9 % en moyenne de scores pour les établissements publics (scores bruts : 33,3 % des EPP et 42,3 des EPPA) contre 4,3 % de ceux privés (scores bruts : 11,1 % des EPPL et 6,3 % des EPPC). La gestion collégiale et le travail d'équipe s'appliquent le plus dans les établissements publics que ceux privés. Cette observation rejoint celle de l'entretien plus haut.

La forme de communication verticale de bas en haut est rare : 0,0 % pour le secteur public contre 3,1 % en moyenne pour le secteur privé (scores bruts : 0,0 % des EPPL et 12,5 % des EPPC).

Figure 18: Répartition des avis selon que la communication des compétences amène les enseignants à bien faire leur travail.



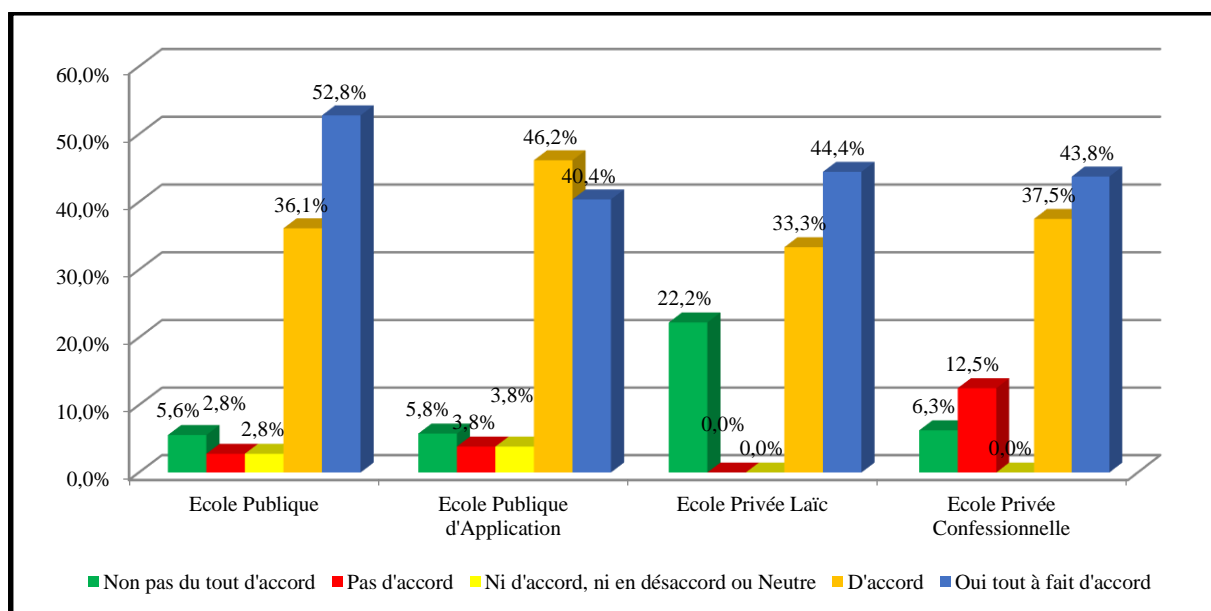
De la figure 18, la quasi-totalité des opinions (40,3 % en moyenne pour les établissements publics contre 41,3 % pour ceux privés) soit 81,6 % affirme que la communication des compétences amène l'enseignant à bien faire son travail. Ceci est relevé par 22,4 % en moyenne d'avis d'accord (scores bruts : 41,7 % des EPP et 48,1 % des EPPA) pour le secteur public contre 13,7 % soit (scores bruts : 11,1 % des EPPL et 43,8 % des EPPC) pour le secteur privé ; et 17,9 % d'avis oui tout à fait d'accord (scores bruts : 38,9 % des EPP et 32,7 % des EPPA) pour le secteur public contre 27,6 % soit (scores bruts : 66,7 % des EPPL et 43,8 % des EPPC) pour le secteur privé. Les enseignants des écoles privées affirment davantage par rapport à ceux des écoles publiques, que la communication des compétences est un élément qui facilite l'accomplissement du travail.

En ce qui concerne les opinions qui disent que la communication des compétences n'agit pas à l'accomplissement de leur travail, en moyenne 5,2 % sont pour le public dont (non pas du tout d'accord : 5,6 % des EPP et 5,8 des EPPA ; Pas d'accord : 5,6 % des EPP et 3,8 % des EPPA) en scores bruts et 8,7 % pour le privé soit (non pas du tout d'accord : 11,1 % des EPPL et 6,3 % des EPPC ; pas d'accord : 11,1 % des EPPL et 6,3 % des EPPC) en scores bruts.

Les opinions neutres sont négligeables pour le secteur public à savoir 4,4 % en moyenne soit (8,3 % des EPP et 9,6 % des EPPA) et totalement nulles pour le secteur privé.

4.1.2.2- Présentation des données liées à la planification des compétences

Figure 19: Répartition des avis selon que le directeur met à la disposition des enseignants les outils de planification (mise en place du personnel, emploi de temps, calendrier des rencontres pédagogiques, etc...) des compétences



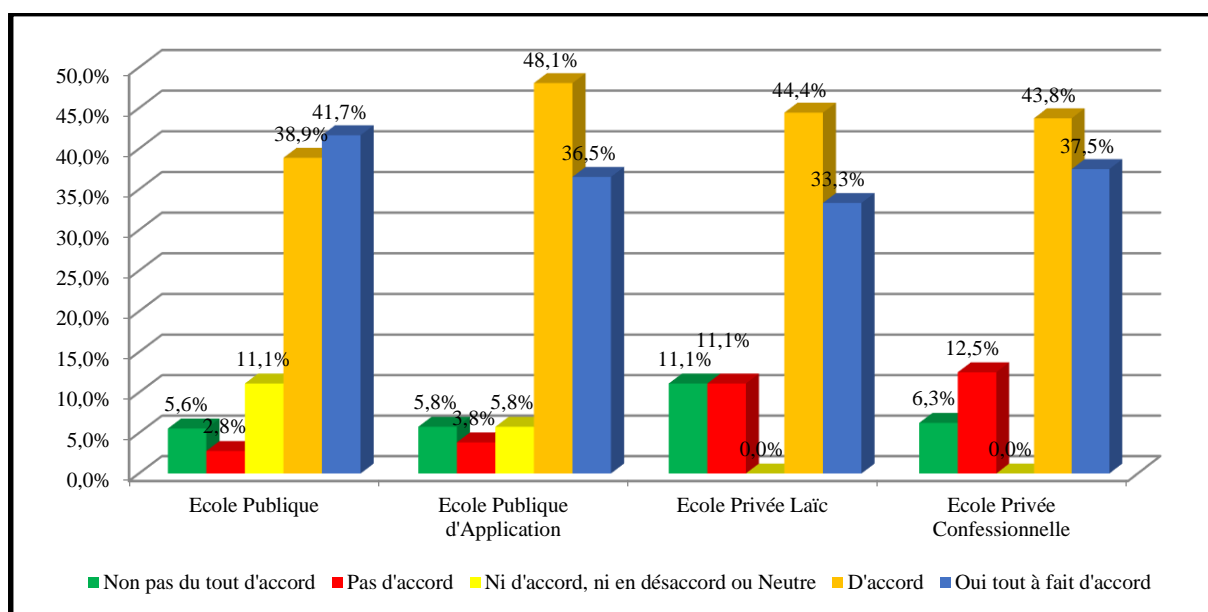
A la lecture de la figure 19, il ressort que la presque totalité des répondants révèlent que leurs directeurs mettent à leur disposition les outils de la planification des compétences. Cela est présenté par les statistiques ci-après : 43,8 % en moyenne pour les établissements publics (d'accord : 36,1 % des EPP et 46,2 % des EPPA ; oui tout à fait d'accord : 52,8 % des EPP et 40,4 des EPPA) et 39,7 % pour ceux privés soit (d'accord : 33,3 % des EPPL et 37,5 % des EPPC ; oui tout à fait d'accord : 44,4 % des EPPL et 43,8 % des EPPC). Ce résultat confirme l'existence franche de la collaboration entre le directeur et ses enseignants. Mais que cette collaboration est plus accentuée dans les établissements publics que privés.

Par ailleurs, une maigre proportion d'enseignants ne reconnaît pas que le directeur met à leur disposition les outils de la planification des compétences. Les chiffres parlent de 4,5 % en moyenne pour les établissements publics (non pas du tout d'accord : 5,6 % des EPP et 5,8 % des EPPA ; pas d'accord : 2,8 % des EPP et 3,8 % des EPPA) et 10,2 % pour les établissements privés (non pas du tout d'accord : 22,2 % des EPPL et 6,3 % des EPPC ; pas d'accord : 0,0 % des EPPL et 12,5 % des EPPC). Ceci signifie que ces établissements naviguent à vue, sans boussole.

La portion des répondants d'avis neutre est presque nulle pour le secteur public, soit 1,6

% en moyenne (2,8 % des EPP et 3,8 % des EPPA), et totalement nulle pour le secteur privé.

Figure 20: Répartition des avis selon que la planification des unités d'apprentissage est effective à l'école

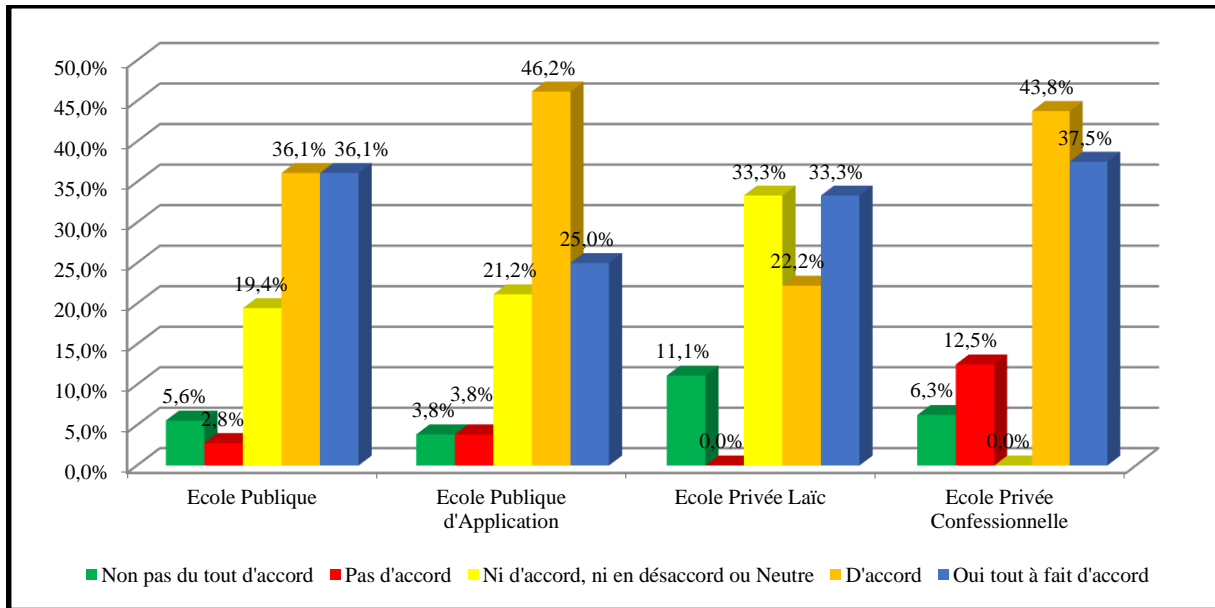


Les avis majoritaires de la figure 20 affirment que la planification des unités d'apprentissage est effective dans les écoles. Cet important outil de travail constitue pour le maître un véritable tableau de bord, un référentiel qui lui permet de se repérer en matière de la préparation de la classe. A cet effet, en moyenne 41,3 % pour le secteur public (d'accord : 38,9 % des EPP et 48,1 % des EPPA ; oui tout à fait d'accord : 41,7 % des EPP et 36,5 % EPPA) et 39,7 % pour le secteur privé (d'accord : 44,4 % des EPPL et 43,8 % des EPPC ; oui tout à fait d'accord : 33,3 % des EPPL et 37,5 % des EPPC) soit 81,0 % au total, sont de cet avis. Nous constatons par ces résultats que la planification des unités d'apprentissage est moins effective dans le secteur privé (39,7 %) que le secteur public (41,3 %).

Une minorité d'opinions ne reconnaît pas l'existence de cet important outil de travail dans leur école. Ceci est déplorable car toute l'équipe pédagogique navigue à vue, sans boussole ni repère. Il s'agit de 4,5 % des établissements publics (non pas du tout d'accord : 5,6 % des EPP et 5,8 % des EPPA ; pas d'accord : 2,8 % des EPP et 3,8 % des EPPA) et 10,2 % de ceux privés (non pas du tout d'accord : 11,1 % des EPPL et 6,3 % des EPPC ; pas d'accord : 11,1 % des EPPL 12,5 % des EPPC) ; soit un total de 14,7 %.

Seuls 4,2 % d'enquêtés sont d'avis neutre ; soit 4,2 % pour les établissements publics et 0,0 % pour ceux privés.

Figure 21: Répartition des avis selon que la planification (répartition des salles de classe) des infrastructures est objective à l'école

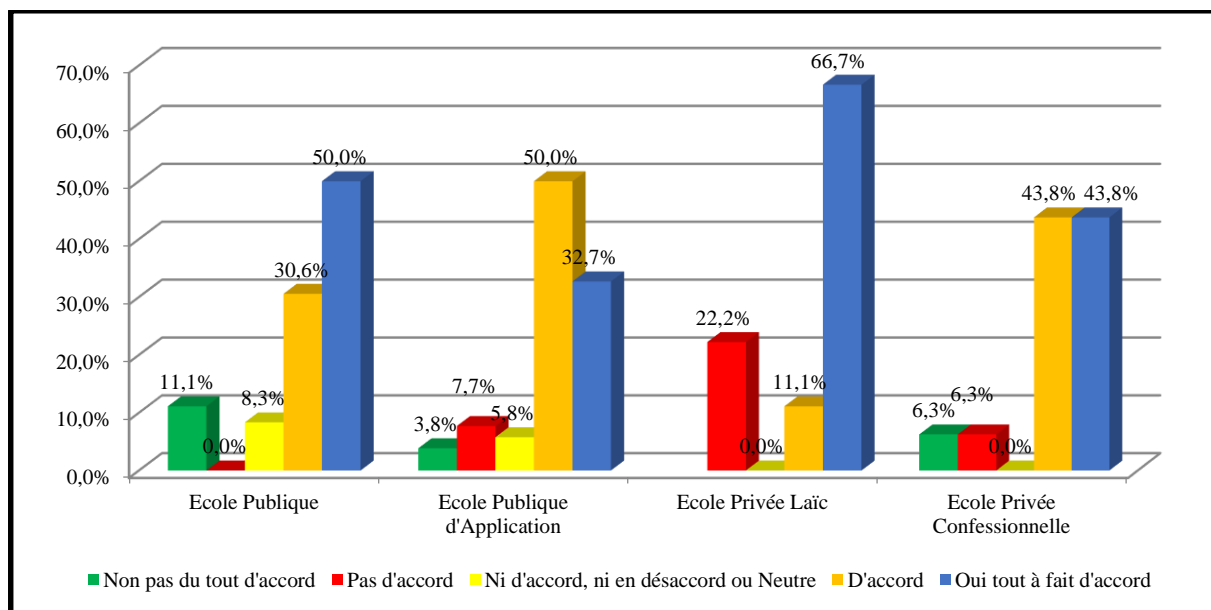


De la figure 21, il est souligné que les 70,0 % des enquêtés affirment que la planification des infrastructures est objective à l'école primaire. Cela représente en moyenne 35,8 % d'opinions pour les établissements publics (en scores bruts nous avons, d'accord : 36,1 % des EPP et 46,2 % des EPPA ; oui tout à fait d'accord : 36,1 % des EPP et 25,0 % des EPPA) et 34,2 % pour les établissements privés (scores bruts, d'accord : 22,2 % des EPPL et 43,8 % des EPPC ; oui tout à fait d'accord : 33,3 % des EPPL et 37,5 % des EPPC). Ces résultats montrent que la planification des infrastructures est moins objective dans le secteur privé (34,2 %) que public (35,8 %)

En revanche, les 11,4 % en moyenne sont d'avis contraire et disent que la planification des infrastructures n'est pas objective à l'école primaire. Il s'agit de 4,0 % pour le secteur public (scores bruts, non pas du tout d'accord : 5,6 % des EPP et 3,8 % des EPPA ; pas d'accord : 2,8 % des EPP et 3,8 % des EPPA) et 7,4 % pour le secteur privé (scores bruts, non pas du tout d'accord : 11,1 % des EPPL et 6,3 % des EPPC ; pas d'accord : 0,0 % des EPPL et 12,5 % des EPPC).

Les 18,4 % en moyenne des enquêtés sont d'avis neutre. Ils représentent 10,1 % pour les établissements publics (scores bruts : 19,4 % des EPP et 21,2 % des EPPA) et 8,3 % pour les établissements privés (scores bruts : 33,3 % des EPPL et 0,0 % des EPPC).

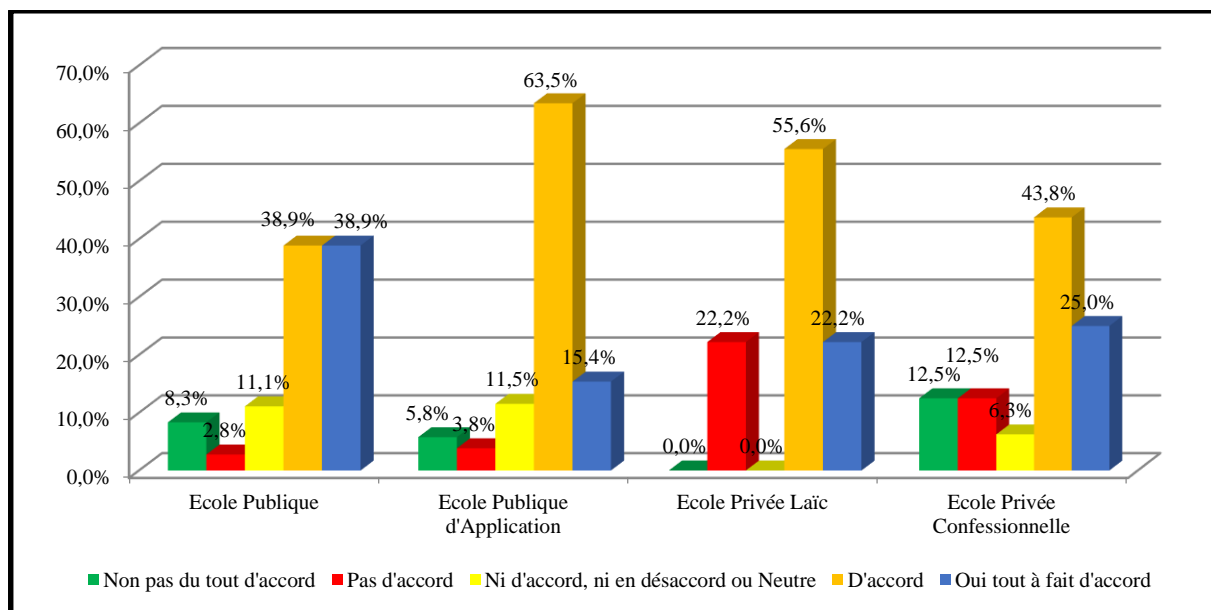
Figure 22: Répartition des avis selon que la discipline (tableau de service hebdomadaire) est planifiée à l'école



Les 82,1 % des enquêtés indiquent dans la figure 22 que la discipline est planifiée à l'école primaire ; soient 40,8 % du secteur public (en scores bruts, d'accord : 30,6 % des EPP et 50,0 % des EPPA ; oui tout à fait d'accord : 50,0 % des EPP et 32,7 % des EPPA) et 41,3 % du secteur privé (en scores bruts, d'accord : 11,1 % des EPPL et 43,8 % des EPPC ; oui tout à fait d'accord : 66,7 % des EPPL et 43,8 % des EPPC). Nous constatons à partir de ce qui précède que la discipline est beaucoup plus planifiée dans le secteur privé (41,3 %) que public (40,8 %).

Les 14,3 % des opinions d'enseignants révèlent que la discipline n'est pas planifiée. Il s'agit de 5,6 % des établissements publics (en scores bruts, non pas du tout d'accord : 11,1 % des EPP et 3,8 % des EPPA ; pas d'accord : 0,0 % des EPP et 7,7 % des EPPA) et 8,7 % de ceux du privé (en scores bruts, non pas du tout d'accord : 0,0 % des EPPL et 6,3 % des EPPC ; pas d'accord : 22,2 % des EPPL et 6,3 % des EPPC).

Figure 23: Répartition des avis selon que la santé (déparasitage, prise en charge des élèves malades etc...) est planifiée à l'école



Les opinions des enquêtés affirment au vue de la figure 23 que la santé est planifiée dans les écoles primaires. Nous pouvons le constater avec par exemple le programme national de lutte contre la schistosomiase et les helminthiases intestinales qui déparasite les enfants scolarisés et non scolarisés au moins deux fois par an, à des périodes bien indiquées. Ainsi 39,2 % en moyenne le témoigne pour les établissements publics (en scores bruts, d'accord : 38,9 % des EPP et 63,5 % des EPPA ; oui tout à fait d'accord : 38,9 % des EPP et 15,4 % des EPPA) et 36,6 % pour les établissements privés (en scores bruts, d'accord : 55,6 % des EPPL et 43,8 % des EPPC ; oui tout à fait d'accord : 22,2 % des EPPL et 25,0 % des EPPC) ; soit un total de 75,8 % pour les deux ordres d'enseignements. Ce taux élevé explique l'importance accordée à la santé de l'apprenant ; comme pour appliquer le principe qui soutient qu'un « esprit saint » dans un « corps saint » facilite l'apprentissage. Sauf que cette santé est moins planifiée dans le secteur privé (36,6 %) que le secteur public (39,2 %).

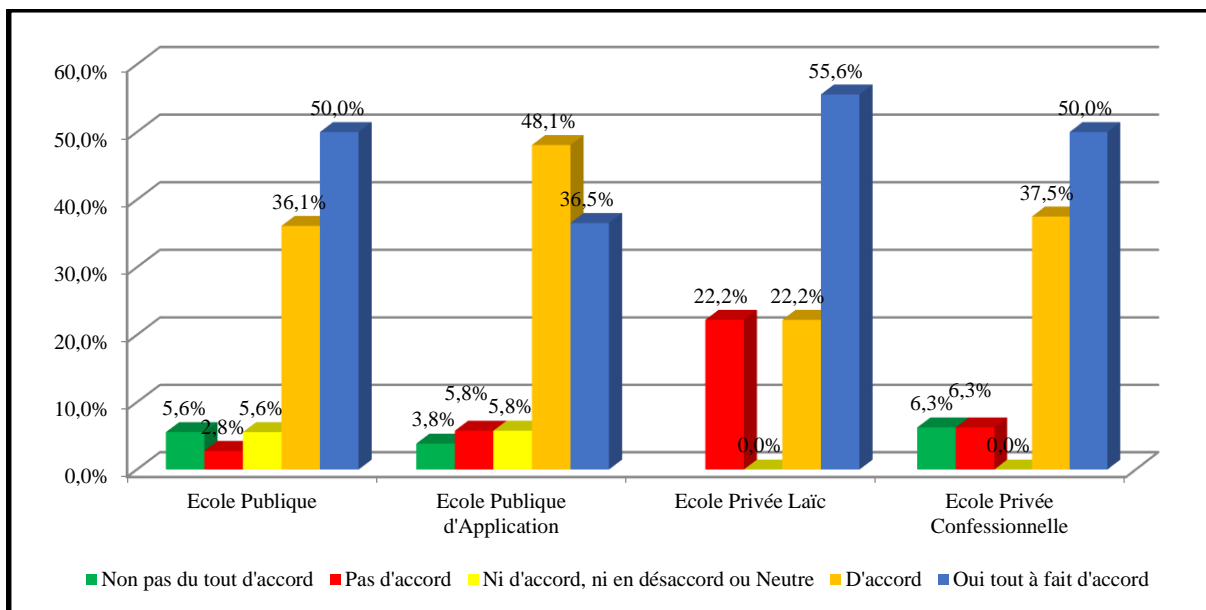
Par contre 17,1 % sont d'avis que la santé des élèves n'est pas planifiée à l'école dont 5,2 % pour les établissements publics (en scores bruts, non pas du tout d'accord : 8,3 % des EPP et 5,8 % des EPPA ; pas d'accord : 2,8 % des EPP et 3,8 % des EPPA) et 11,8 % pour ceux privés (en scores bruts, non pas du tout d'accord : 0,0 % des EPPL et 12,5 % des EPPC ; pas d'accord : 22,2 % des EPPL et 12,5 % des EPPC). Ces quelques cas où le directeur ne planifie pas la santé des élèves sont regrettables et passibles de sanctions disciplinaires.

Enfin, une fraction relativement négligeable est d'avis neutre. C'est ce que les 7,2 %

dont 5,6 % de scores pour le secteur public (scores bruts : 11,1 % des EPP et 11,5 % des EPPA) et 1,6 % pour le secteur privé (scores bruts :

0,0 % des EPPL et 6,3 % des EPPC). A ce niveau, les établissements scolaires publics s'abstiennent le plus à se prononcer si oui ou non la santé des élèves est planifiée à l'école.

Figure 24: Répartition des avis selon que la planification des compétences amène les enseignants à bien faire leur travail



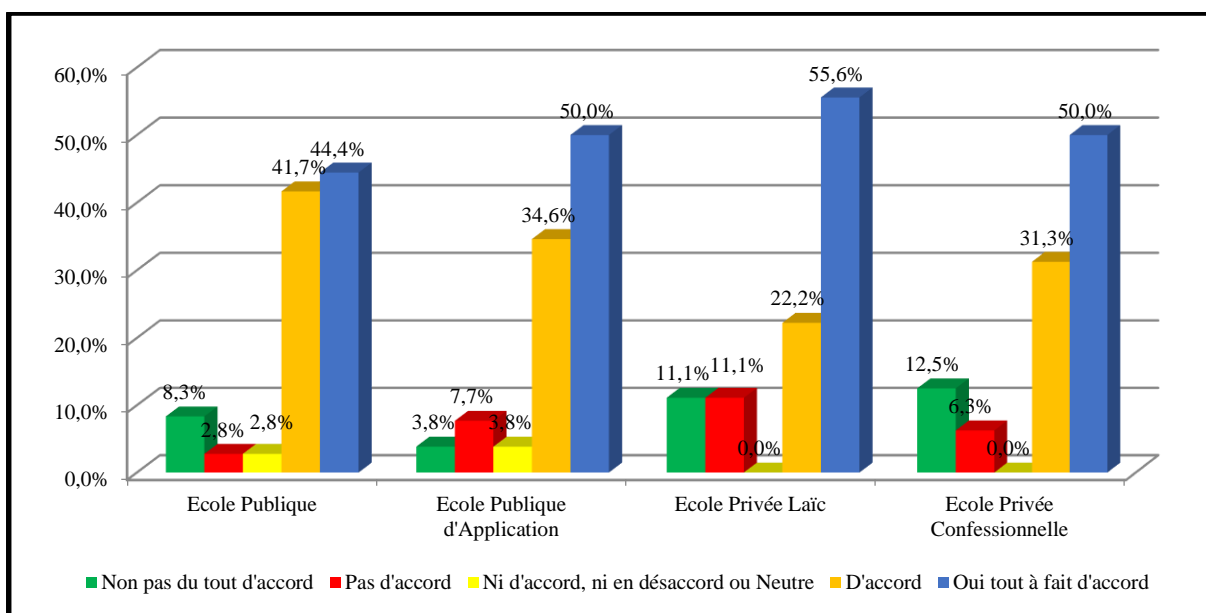
Au regard de la figure 24, les 84,0 % en moyenne des enquêtés pensent que la planification des compétences amène les enseignants à bien faire leur travail. Ce score très élevé représente 42,7 % pour les établissements publics (en scores bruts, d'accord : 36,1 % des EPP et 48,1 % des EPPA ; oui tout à fait d'accord : 50,0 % des EPP et 36,5 % des EPPA) et 41,3 % pour ceux privés (en scores bruts, d'accord : 22,2 % des EPPL et 37,5 % des EPPC ; oui tout à fait d'accord : 55,6 % des EPPL et 50,0 % des EPPC). De ces scores, il ressort que la planification des compétences amène plus les enseignants du secteur public (42,7 %) à bien faire leur travail que leur homologue du secteur privé (41,3 %).

Une poignée d'enseignants enquêtés dit que la planification des compétences n'agit pas sur la manière de faire leur travail. Elle est constituée de 4,5 % des établissements publics (en scores bruts, non pas du tout d'accord : 5,6 % des EPP et 3,8 % des EPPA ; pas d'accord : 2,8 % des EPP et 5,8 % des EPPA) et 8,7 % de ceux privés (en scores bruts, non pas du tout d'accord : 0,0 % des EPPL et 6,3 % des EPPC ; pas d'accord : 22,2 % des EPPL et 6,3 % des EPPC).

Une autre minorité composée uniquement de 2,8 % des opinions des enquêtés du secteur public, s'avère neutre et incapable de prendre une position tranchée sur le oui ou non.

4.1.2.3- Présentation des données liées à la participation du directeur et des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences

Figure 25: Répartition des avis selon que la participation aux réunions entre Maître et Directeur est effective

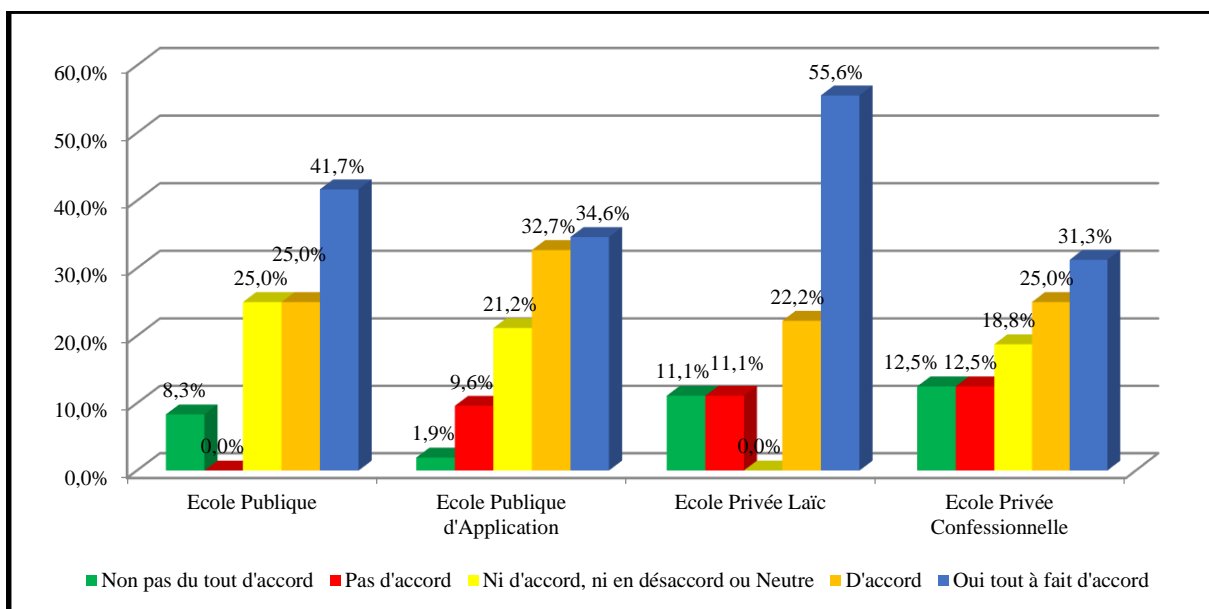


La figure 25 relève que 82,4 % en moyenne d'opinions affirment que la participation aux réunions entre les maîtres et le directeur est effective. Ceci présente 42,7 % d'avis pour les établissements publics (en scores bruts, d'accord : 41,7 % des EPP et 34,6 % des EPPA ; oui tout à fait d'accord : 44,4 % des EPP et 50,0 % des EPPA) et 39,7 % d'avis pour les établissements privés (en scores bruts, d'accord : 22,2 % des EPPL et 31,3 % des EPPC ; oui tout à fait d'accord : 55,6 % des EPPL et 50,0 % des EPPC). Les enseignants du secteur public (42,7 %) participent le plus aux réunions organisées par leur directeur par rapport à leurs homologues du secteur privé (39,7 %).

Il y a tout lieu de s'interroger sur ce qui mobilise les enseignants qui ne participent pas aux réunions organisées par leur directeur. Les réunions sont des espaces d'échange où les problèmes de fonctionnement de l'école sont posés et discutés de vive voix afin que de nouvelles orientations soient prises. Que faire alors des 5,7 % pour le secteur public et 10,3 % pour le secteur privé d'avis non pas du tout d'accord ou pas d'accord, ajouter aux 1,6 % d'avis neutre ; soit un total de 17,6 % en moyenne dont la participation aux réunions entre maîtres et directeur n'est pas effective ? Ce qui signifie que soit les réunions sont improvisées et

organisées au hasard, soit il existe un climat délétère entre l'enseignant et le directeur, soit encore que l'enseignant est récalcitrant et indélicat. Les établissements privés sont les plus touchés par ce phénomène.

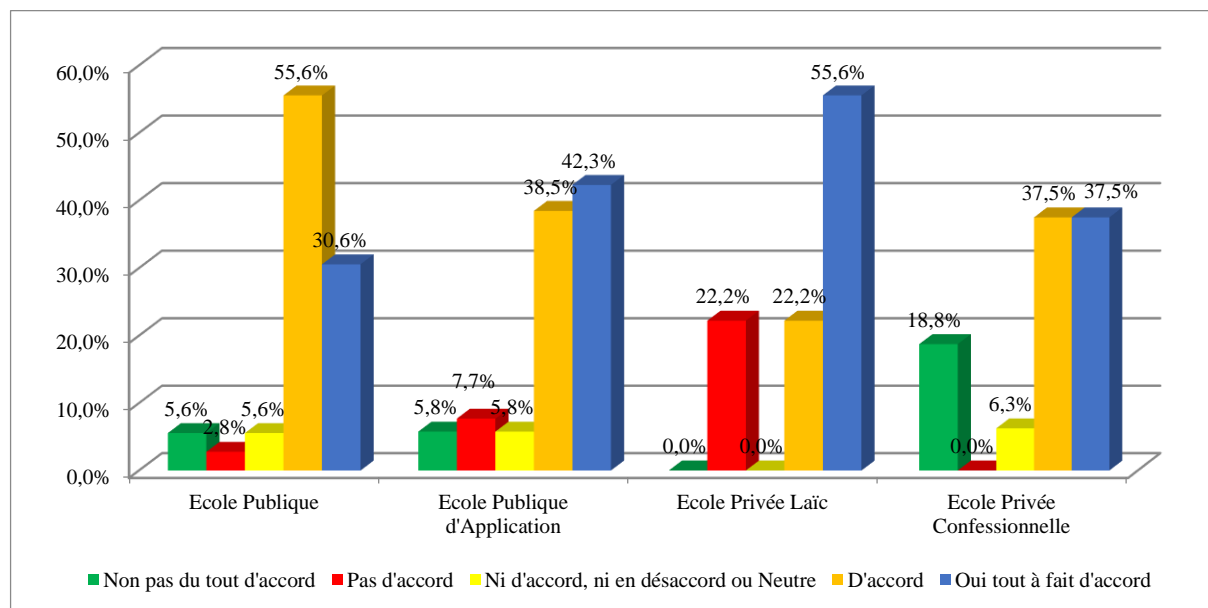
Figure 26: Répartition des avis selon que la présence des enseignants aux assemblées générales du matin est effective



Au regard de la figure 26, les avis sont équilibrés entre les établissements publics et privés en matière de la présence effective des enseignants aux assemblées générales du matin. Ainsi, dans chaque secteur d'enseignement, en moyenne 33,5 % d'enseignants affirment être présents aux assemblées générales du matin. De manière détaillée, pour le secteur public, les opinions sont présentées comme suite : d'accord (scores bruts : 25,0 % des EPP et 32,7 % des EPPA) ; oui tout à fait d'accord (scores brut : 41,7 % des EPP et 34,6 % des EPPA) ; pour le secteur privé, il y a d'accord (scores bruts : 22,2 % des EPPL et 25,0 % des EPPC) et oui tout à fait d'accord (scores bruts : 55,6 % des EPPL et 31,3 % des EPPC).

Ceux des enseignants qui ne sont pas présents effectivement aux assemblées générales du matin sont en moyenne 4,9 % pour le secteur public et 11,8 % pour le privé. A côté de cette catégorie, nous notons également en moyenne 11,5 % des établissements publics et 4,7 % de ceux privés qui sont d'avis neutre. Que l'on soit de ce dernier avis ou qu'il n'assiste pas aux assemblées générales du matin, il serait de bon ton de rappeler que cette rencontre est importante pour le démarrage et la fin de la semaine de travail à l'école primaire. C'est l'occasion par lequel les décisions sont transmises de vive voix aux membres de l'organisation par le système de discours public.

Figure 27: Répartition des avis selon que la participation des enseignants aux leçons modèles et/ou collectives est effective



La plupart des enseignants interrogés estiment que leur participation aux leçons modèles et/ou collectives est effective. Nous relevons de la figure 27 les avis suivants : secteur public (en scores bruts, d'accord : 55,6 % des EPP et 38,5 % des EPPA ; oui tout à fait d'accord : 30,6 % des EPP et 42,3 % des EPPA) et secteur privé (en scores bruts, d'accord : 22,2 % des EPPL et 37,5 % des EPPC ; oui tout à fait d'accord : 55,6 % des EPPL et 37,5 % des EPPC). Ce qui correspond en moyenne à 41,7 % pour les établissements publics et 38,2 % pour ceux privés ; soit un total de 79,9 % pour les deux ordres d'enseignement. Les enseignants du secteur public (41,7 %) participent le plus aux rencontres des leçons modèles et/ou collectives que leurs homologues du secteur privé (38,2 %).

Les leçons collectives et modèles constituent des moments de formation continue ; bref des situations d'apprentissage et d'amélioration des compétences des enseignants. Au vue des scores qui précèdent, les enseignants du secteur public s'intéressent le plus à l'amélioration des compétences que leurs homologues du secteur privé.

Les 20,1 % en moyenne restant des enquêtés sont les enseignants et directeurs qui naviguent à vue, ignorant le principe pédagogique selon lequel qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner. Ils représentent les scores bruts suivants : établissements publics (non pas du tout d'accord : 5,6 % des EPP et 5,8 % des EPPA ; pas d'accord : 2,8 % des EPP et 7,7 % des EPPA ; avis neutre : 5,6 % des EPP et 5,8 % des EPPA) ; établissements privés (non pas du tout d'accord : 0,0 % des EPPL et 18,8 % des EPPC ; pas d'accord : 22,2 % des EPPL et 0,0 % des

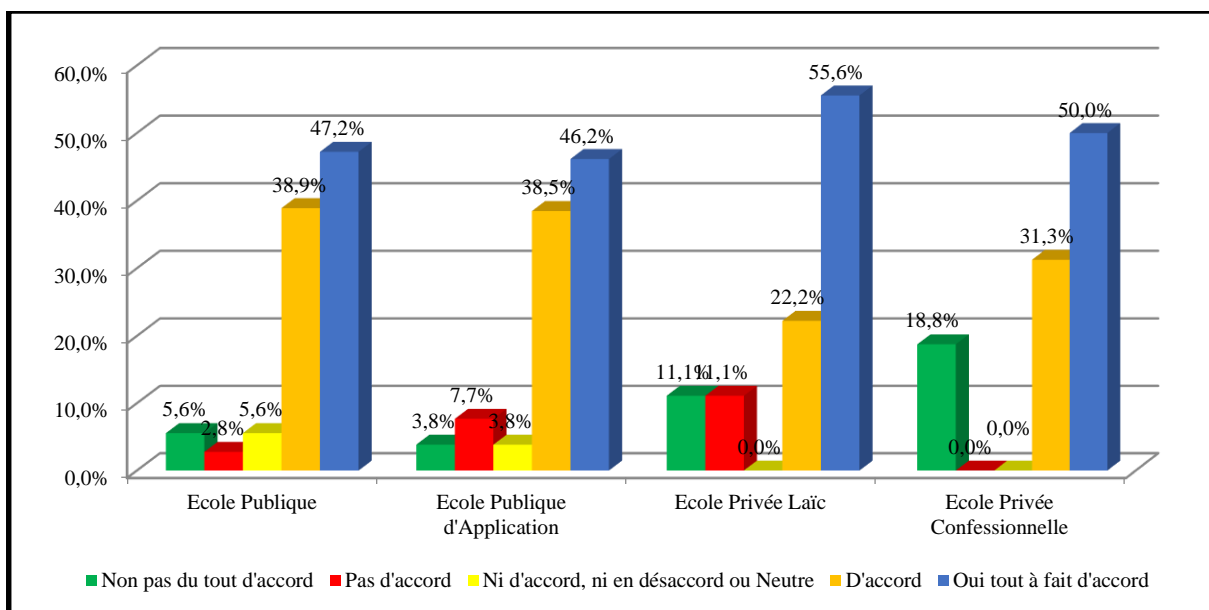
EPPC ; avis neutre : 0,0 % des EPPL et 0,0 % des EPPC). Ceci correspond en moyenne à 10,1 % pour le secteur public et 10,0 % pour celui privé.

En fait, une leçon modèle c'est celle qui est préparée et dispensée par le directeur devant ses collaborateurs et ses élèves. Si un directeur d'école ne présente pas de leçon modèle, cela constitue un manquement grave de la part de ce dernier à qui il est demandé réglementairement trois leçons modèles par trimestre. Cette obligation est d'autant plus pertinente qu'elle contraint les directeurs d'école à la formation continue, sans laquelle ils ne pourraient encadrer, suivre et évaluer les compétences de leurs adjoints. Ils se doivent d'être en permanence imprégnés des innovations pédagogiques en cours.

Par contre, une leçon collective est celle préparée et dispensée par un enseignant devant le directeur, ses collègues et ses élèves en vue d'observer les mérites et les lacunes de ce dernier, afin de recueillir ce qui est bon en lui et d'apporter des amendements à ce qui est mauvais. Un enseignant qui ne participe pas aux leçons collectives ne s'améliore pas.

Enfin, les leçons modèles et/ou collectives peuvent aussi être les lieux de restitution de la quintessence des séminaires ou autres auxquels le directeur ou l'enseignant aurait participé. Ils montrent par exemple, et c'est une autre forme de communication des compétences nouvelles pouvant considérablement contribuer à la mobilisation des enseignants.

Figure 28: Répartition des avis selon que la participation des enseignants aux journées pédagogiques est effective



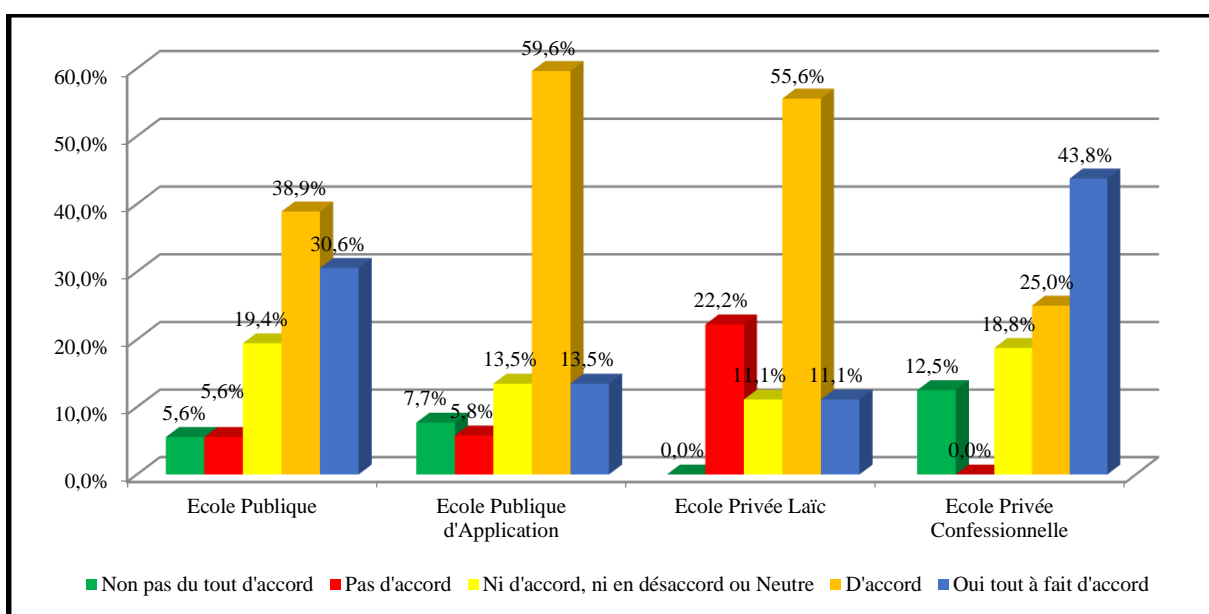
Les journées pédagogiques rassemblent les enseignants d'un même bassin pédagogique

ou d'une circonscription administrative autour d'un inspecteur d'arrondissement et d'un conseiller pédagogique départemental ou régional qui viennent exposer ou entretenir les participants sur un thème jugé pertinent. Ainsi les scores bruts de la figure 28 sont les suivants : établissements publics (d'accord : 38,9 % des EPP et 38,5 des EPPA ; oui tout à fait d'accord : 47,2 % des EPP et 46,2 % des EPPA) ; établissements privés (d'accord : 22,2 % des EPPL et 31,3 % des EPPC ; oui tout à fait d'accord : 55,6 % des EPPL et 50,0 % des EPPC). Soit une moyenne de 42,7 % pour le secteur public et 39,7 % pour celui privé. Globalement 82,4 % d'enseignants participent effectivement aux journées pédagogiques. Les enseignants du secteur public (42,7 %) participent le plus aux journées pédagogiques par rapport à leurs homologues du secteur privé (39,7 %).

Par contre 15,2 % en moyenne des enquêtés affirment que les enseignants ne participent pas effectivement aux journées pédagogiques. C'est le cas de 5,0 % des établissements publics (en scores bruts, non pas du tout d'accord : 5,6 % des EPP et 3,8 % des EPPA ; pas d'accord : 2,8 % des EPP et 7,7 % des EPPA) et 10,2 % des établissements privés (en scores bruts, non pas du tout d'accord : 11,1 % des EPPL et 18,8 % des EPPC ; pas d'accord : 11,1 % des EPPL et 0,0 % des EPPC).

Seuls 2,3 % en moyenne des enquêtés sont neutres et ne veulent pas prendre position si oui ou non les enseignants participent effectivement aux journées pédagogiques.

Figure 29: Répartition des avis selon que les enseignants font des suggestions à la hiérarchie dans le sens de l'innovation des compétences

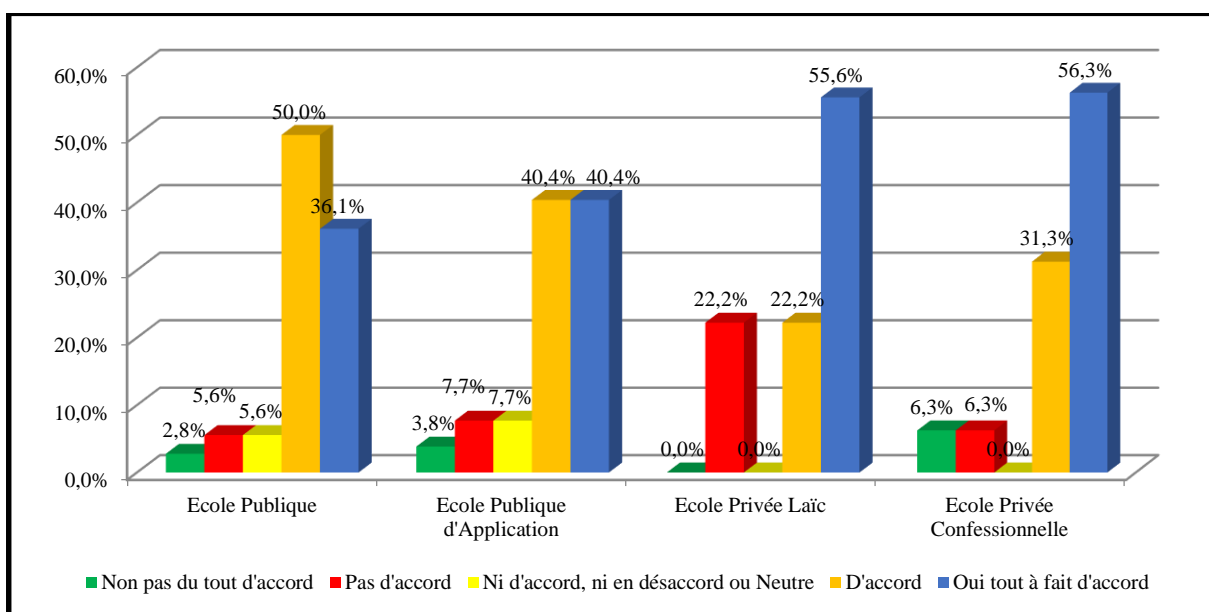


Les 69,5 % en moyenne des enquêtés tel que l'indique la figure 29 témoignent que les enseignants font des suggestions à la hiérarchie dans le sens de l'innovation des compétences. Ainsi, les scores bruts sont les suivants : (d'accord : 38,9 % des EPP et 59,6 % des EPPA ; oui tout à fait d'accord : 30,6 % des EPP et 13,5 % des EPPA) représentant en moyenne 35,6 % pour les établissements publics, et (d'accord : 55,6 % des EPPL et 25,0 % des EPPC ; oui tout à fait d'accord : 11,1 % des EPPL et 43,8 % des EPPC) représentant en moyenne 33,8 % pour ceux du secteur privé. Les enseignants du secteur public (35,6 %) font plus de suggestions à la hiérarchie dans le sens de l'innovation des compétences que leurs homologues du secteur privé (33,8 %).

En revanche, les 14,8 % en moyenne des enquêtés dévoilent que les enseignants ne font pas des suggestions à la hiérarchie dans le sens de l'innovation des compétences. Il s'agit de 6,2 % des enseignants du secteur public (non pas du tout d'accord : 5,6 % des EPP et 7,7 % des EPPA ; pas d'accord : 5,6 % des EPP et 5,8 % des EPPA) et 8,6 % de ceux du secteur privé (non pas du tout d'accord : 0,0 % des EPPL et 12,5 % des EPPC ; pas d'accord : 22,2 % des EPPL et 0,0 % des EPPC).

Les 15,7 % autres sont d'avis neutre ; c'est-à-dire 8,2 % pour les établissements publics et 7,4 % de ceux du privé.

Figure 30: Répartition des avis selon que les enseignants contribuent effectivement au travail dans leur école



A la lecture de la figure 30, nous constatons en scores bruts que 50,0 % des répondants des EPP et 40,4 % des EPPA d'une part et 22,2 % des EPPL et 31,3 % des EPPC d'autre part

sont d'avis d'accord pour la contribution effective des enseignants au travail à l'école. Cet avis est fortement renforcé avec celui de oui tout à fait d'accord dont 36,1 % des enquêtés des EPP et 40,4 % des EPPA d'une part pour les établissements publics, et 55,6 % des EPPL plus 56,4 % des EPPC d'autre part pour les établissements privés soutiennent la même affirmation. Ces résultats donnent en moyenne 22,6 % pour le secteur public et 13,3 % pour celui privé qui sont d'avis d'accord de la contribution effective des enseignants au travail dans leur école. Si nous ajoutons les moyennes de 19,1 % pour le secteur public et 27,9 % pour celui privé qui sont tous d'avis oui tout à fait d'accord, nous aboutissons à un total de 82,9 % d'enquêtés qui soutiennent que la contribution des enseignants au travail dans leur école est effective. La répartition affecte 41,7 % pour les établissements publics et 41,3 pour ceux du privé.

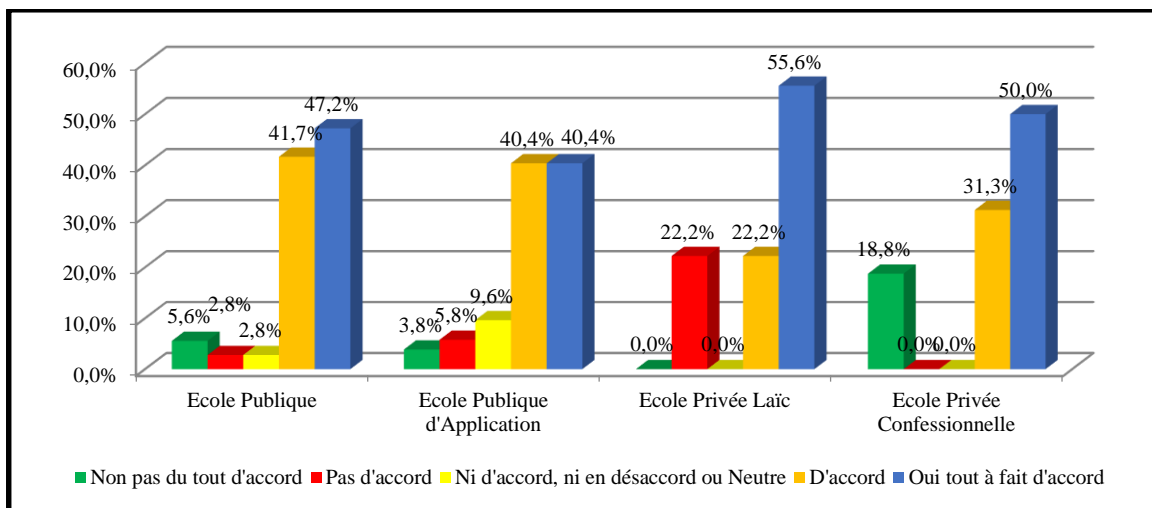
Nous remarquons à partir des résultats ci-dessus qu'il existe un certain équilibre dans la contribution effective des enseignants au travail à l'école primaire tant au public qu'au privé. Mais que les écoles primaires privées confessionnelles tirent le peloton avec 21,9 % suivies des EPP avec 21,5 %, des EPPA avec 20,2 % et enfin les EPPL avec 19,4 %.

Selon les autres enquêtés, en moyenne 4,9 % des opinions pour le secteur public et 8,7 % pour celui privé ignorent la contribution effective des enseignants au travail dans leur école ; et 3,3 % pour le public et 0,0 % pour le privé sont d'avis neutre. Cela est relevé dans la figure 31 de la manière suivante : d'abord l'opinion non pas du tout d'accord : 2,8 % des EPP et 3,8 % des EPPA pour le secteur public, et 0,0 % des EPPL et 6,3 % des EPPC pour celui privé ; ensuite Pas d'accord : 5,6 % des EPP et 7,7 % des EPPA pour les établissements publics, et 22,2 % des EPPL et 6,3 % des EPPC pour ceux privés ; enfin neutre : 5,6 % des EPP et 7,7 % des EPPA pour le cadre public et 00,0 % des EPPL et 0,0 % des EPPC pour celui privé.

Au demeurant, 17,1 % des répondants soutiennent que les enseignants ne contribuent pas effectivement au travail dans leur école. Cela nous amène à comprendre avec risque minime d'erreur qu'il s'agit là de personnel en complément d'effectif, abusivement affecté dans les écoles où il n'y a aucun besoin en enseignant, de personnel malade ou encore âgé et en voie d'aller en retraite. Sinon quelle serait la raison de leur présence à l'école si ce n'est pour travailler. Si tel n'est pas le cas, cette situation déplorable et passible de sanction disciplinaire mérite un temps d'arrêt. Les autorités compétentes se doivent de sonner une sonnette d'alarme afin que cette catégorie d'enseignants se ressaisissent et prennent conscience de l'enjeu haut important de leur contribution effective dans la réussite de l'enfant. En effet, l'enseignant à l'école est le premier prolongement de la famille, et il passe quotidiennement au moins six

heures avec les enfants dont il a la charge. Outre ses responsabilités et obligations vis-à-vis des élèves, les sollicitations venant de l'administration sont autres obligations à observer.

Figure 31: Répartition des avis selon que la participation des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences les amène à bien faire leur travail



L'observation des résultats contenus dans la figure 31 montre en moyenne que 22,2 % des opinions des enquêtés des EPP et 20,2 % de ceux des EPPA pour le secteur public, et 19,4 % des EPPL et 20,3 % des EPPC pour le secteur privé sont d'avis que la participation pour un meilleur arrangement des compétences amène les enseignants à bien faire leur travail. Cela représente 42,4 % pour les établissements publics et 39,7 % pour ceux privés ; soit un total de 82,1 % de cet avis. Les enseignants du secteur public participent le plus pour un meilleur arrangement des compétences par rapport à leurs homologues du secteur privé.

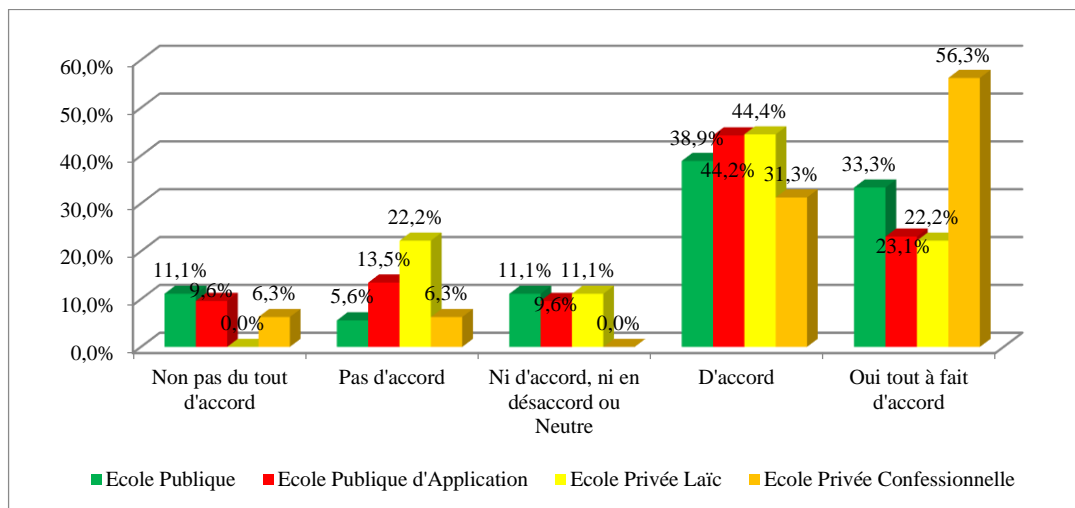
Les 17,9 représentent les opinions des enquêtés qui pensent que la participation pour un meilleur arrangement des compétences n'a aucun effet sur la façon de faire le travail. Il s'agit des points de vue suivants : non pas du tout d'accord (5,6 % des EPP et 3,8 % pour le secteur public, et 0,0 % des EPPL et 18,8 % pour le secteur privé) ; pas d'accord (2,8 % des EPP et 5,8 % des EPPA pour le secteur public, et 22,2 % des EPPL et 0,0 % des EPPC pour le secteur privé), et neutre (2,8 % des EPP et 9,6 % des EPPA pour le secteur public, et nul pour le secteur privé). Ceci représente en moyenne 7,6 % des opinions des enquêtés du secteur public et 10,3 % de ceux du secteur privé.

En fait, la participation pour un meilleur arrangement des compétences amène chaque enseignant à mettre la main à la pâte afin d'apporter toutes les synergies au développement de l'enfant tel que prévu par les textes réglementaires. Que faire alors de cette portion

d'enseignants qui refuse de participer à la construction de l'édifice ?

4.1.2.4- Présentation des données liées à l'évaluation des compétences

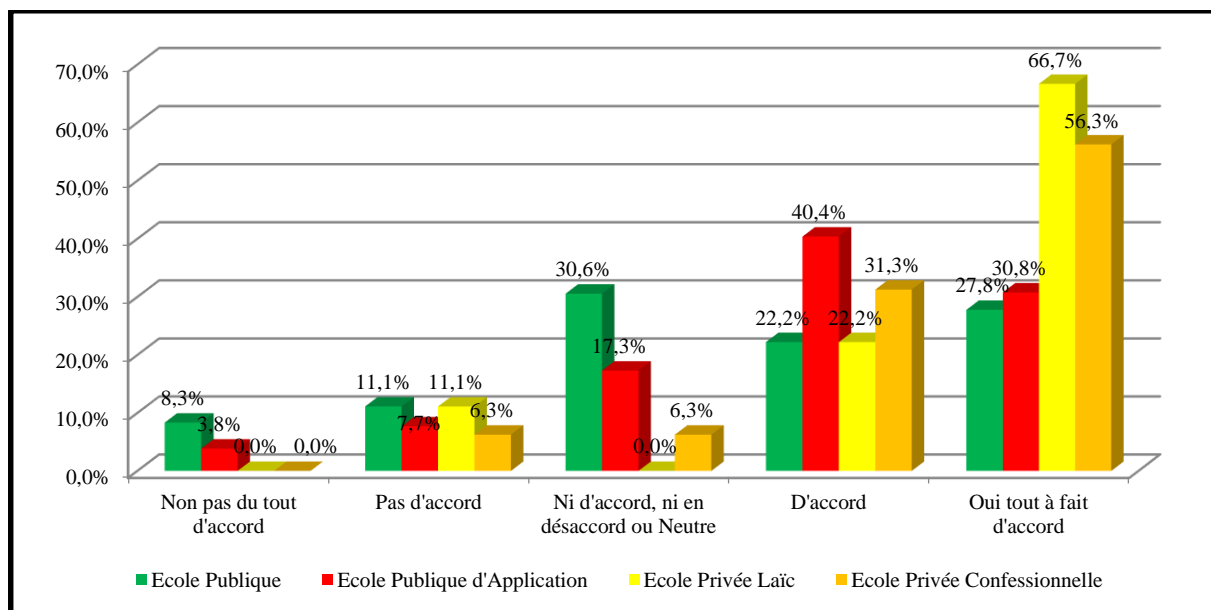
Figure 32: Répartition des avis selon que le directeur visite les classes des enseignants



Au regard de la figure 32, en moyenne 39,7 % d'enseignants sont d'accord qu'ils reçoivent des visites de classe du directeur, et 33,7 % tout à fait d'accord du même fait. Ils représentent alors 34,8 % des enseignants des établissements publics et 38,5 % de ceux privés ; soit un total de 73,3 % du même avis. Ce qui signifie que la supervision pédagogique dans cette rubrique est bel et bien placée. Elle constitue le gendarme de l'application des approches pédagogiques en vigueur d'une part et des compétences enseignées et acquises d'autre part. Cette visite est plus fréquente dans les écoles privées que publiques. Ainsi en scores bruts, les écoles primaires privées confessionnelles viennent en tête avec 87,6 %, suivies des EPP avec 72,2 %, après des EPPA avec 67,5 % et enfin les EPPL avec 66,6 %.

En revanche, les 26,6 % en moyenne ne reçoivent pas de visite de leur directeur d'école. Ceci concerne 6,8 % d'avis non pas du tout d'accord, puis 11,9 % pas d'accord et 7,9 % ni d'accord ni en désaccord. Ils représentent aussi 15,0 % d'opinions pour le secteur public et 11,5 % pour le secteur privé. Ce qui signifie que l'évaluation est considérablement hypothéquée et la conscience professionnelle émoussée. Les établissements publics sont les plus affectés par cette épine qui nécessite rapidement des tenailles pour être arraché.

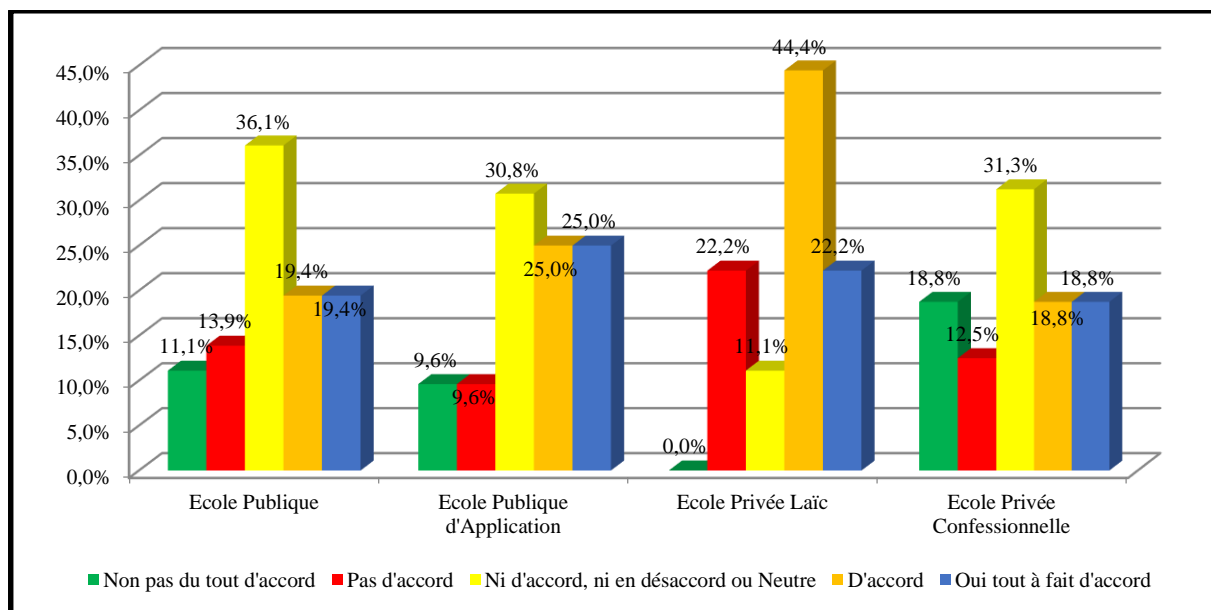
Figure 33: Répartition des avis selon que le directeur vise régulièrement les cahiers de préparation des enseignants



La figure 33 relève que les 29,0 % en moyenne d'enseignants sont d'accord que le directeur vise régulièrement leur cahier de préparation. Les 45,4 % d'enquêtés sont tout à fait d'accord du même fait. Le cahier de préparation est un document obligatoire dans la conduite d'une classe. Il est un guide pour le maître et lui évite des égarements, des pertes de temps inutiles, des erreurs et les hésitations. Le maître doit le soumettre régulièrement au visa du directeur. En ce moment, l'évaluation des apprenants tout comme des enseignant n'est pas un fait de hasard mais une congruence logique avec les compétences à acquérir. Au total 74,4 % des avis témoignent que cette activité est bel et bien exécutée dans les écoles primaires. Mais que cette activité est plus menée dans les écoles primaires privées qui totalisent une moyenne de 44,1 % par rapport à celles du secteur public qui détient un score de 30,3 %. Ici les écoles primaires privées laïques sont en tête du classement avec un score brut de 88,9 % ; elles sont suivies par les EPPC avec 87,6 %, des EPPA 71,2 % et enfin des EPP 50,0 %.

Mais que faire des 25,6 % en moyenne qui ne visent pas régulièrement leur cahier de préparation ? Il s'agit de 3,0 % non pas du tout d'accord, de 9,1 % pas d'accord et de 13,5 % ni d'accord ni en désaccord. Ceci représente 19,7 % pour les établissements public et 5,9 % pour ceux du secteur privé. Les établissements publics sont les plus touchés par cette gangrène. Le laxisme de certains directeurs est ici accusé et interpelle ces derniers à planifier d'avantage leurs activités. L'emploi de temps du directeur et sa communication fort dans l'évaluation de ce dernier sont à revoir.

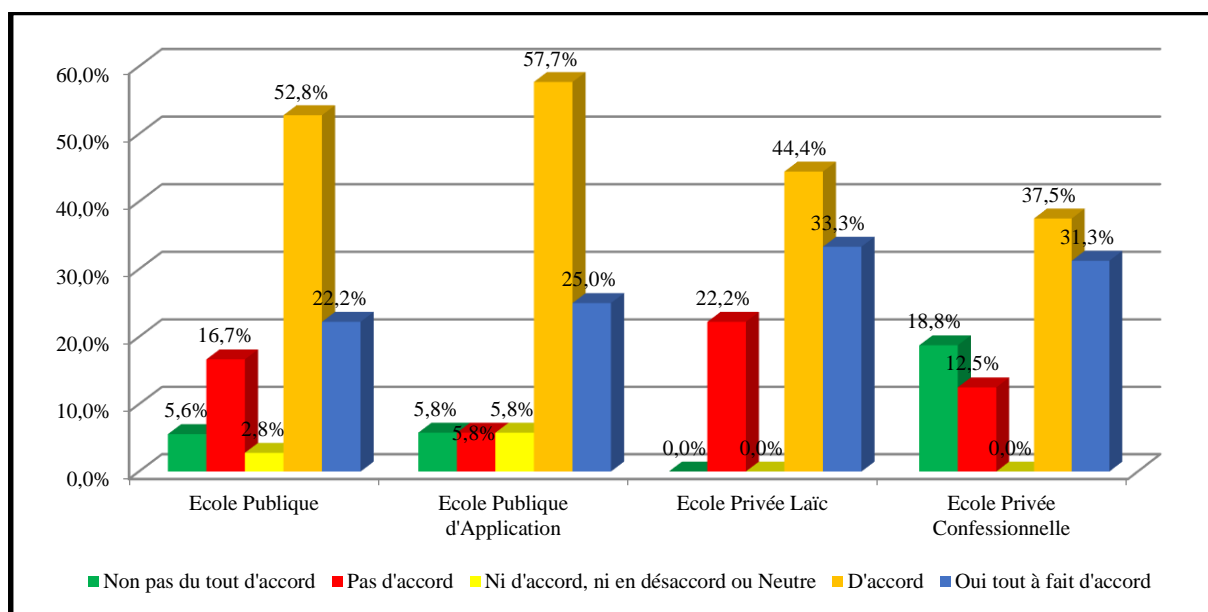
Figure 34: Répartition des avis selon que les cahiers de conseils pédagogiques des enseignants sont régulièrement visés par votre directeur



Les données de la figure 35 révèlent que 26,9 % en moyenne des enquêtés sont d'accord et 21,3 % tout à fait d'accord que leurs cahiers de conseils pédagogiques sont régulièrement visés par le directeur ; soit un total de 48,2 % dont 22,2 % pour les établissements publics et 26,0 % pour ceux du secteur privé. Le cahier de conseils pédagogiques est un document qui garde la trace écrite, facilement consultable et en permanence lorsque l'on veut se ressourcer en matière de réparation des erreurs pédagogiques. C'est un outil où le maître consigne les erreurs commises et les conseils donnés à cet effet par le directeur ou le superviseur. Il doit à chaque fois être visé par le directeur. C'est une occasion pour ce dernier de se rassurer que le maître est réceptif aux conseils qu'il lui prodigue. Malheureusement le score de ceux qui visent leurs cahiers de conseils pédagogiques est faible (48,2 %). Nous pouvons déjà affirmer sans risque de nous tromper que la supervision pédagogique bas de l'aile sur ce pan. Mais, le secteur privé l'applique plus que le secteur public.

En relevant les 51,7 % qui ne visent pas totalement les cahiers de conseils pédagogiques, nous comprenons que la supervision pédagogique est mal perçue à ce niveau. Ceci constitue 27,7 % d'opinions des établissements publics et 23,9 % des établissements privés qui témoignent le même fait. Ce phénomène se vit avec acuité dans le secteur public.

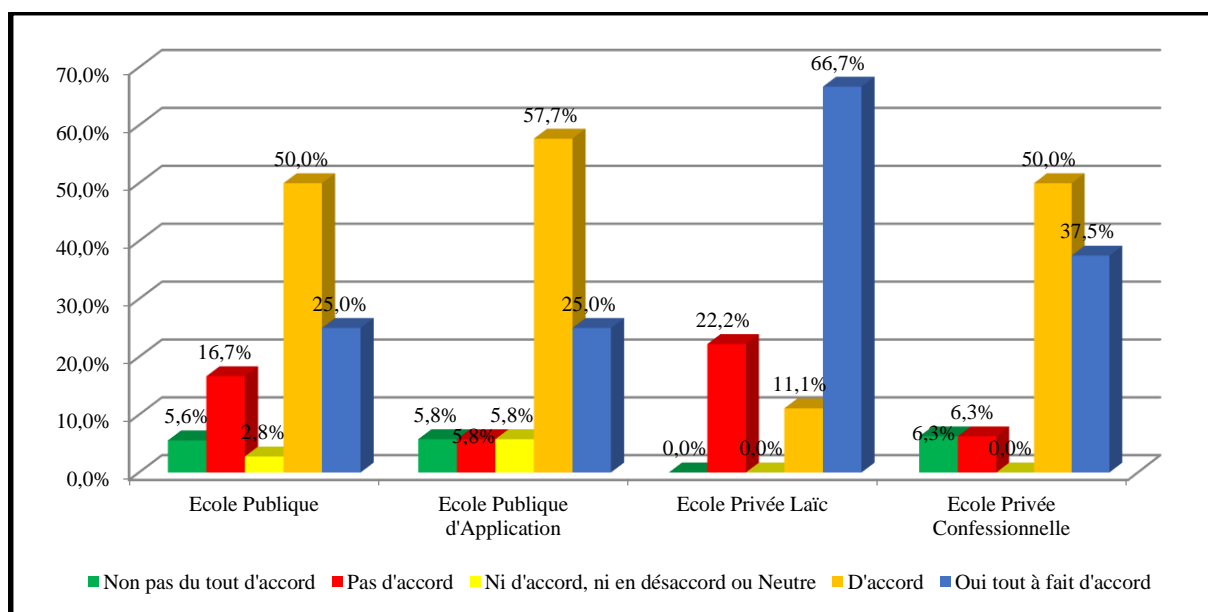
Figure 35: Répartition des avis selon que le directeur organise des inspections-conseils



Il ressort de la figure 35 que 76,0 % en moyenne des enquêtés sont d'accord ou tout à fait d'accord que le directeur organise des inspections conseils. Au vue de ce score considérable, nous affirmons déjà que cette activité est effective à l'école primaire. Cela est représenté par 39,4 % pour les établissement publics et 36,6 % pour ceux privés. De fait, les directeurs du secteur public organisent plus cette rencontre de supervision pédagogique que leurs homologues du privé. Plus précisément, les écoles primaires publiques d'application tiennent le flambeau de cette rencontre avec 82,7 % de score brut ; elles sont suivies des EPPL avec 77,7 %, puis les EPP avec 75,0 % et enfin les EPPC avec 68,8 %.

Par contre, les 21,8 % d'opinions non pas du tout d'accord ou pas d'accord pensent que le directeur n'organise pas des inspections conseils dans son établissement. Cela représente 8,4 % pour le secteur public et 13,4 % pour celui privé. Les chiffres parlent d'eux-mêmes, et indiquent que les écoles primaires privées tiennent moins cette rencontre de supervision pédagogique. Les 2,1 % d'opinions ni d'accord ni en désaccord montrent que ladite rencontre se fait au hasard, sans programmation ni boussole. Cette dernière attitude se manifeste uniquement dans les établissements publics.

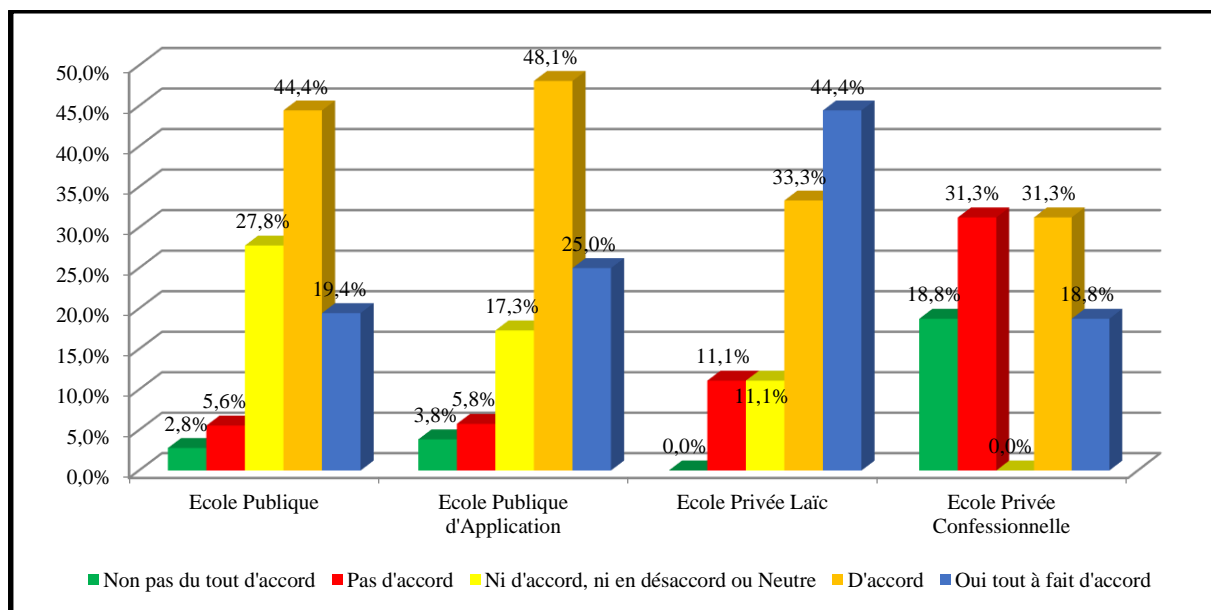
Figure 36: Répartition des avis selon que le directeur organise des inspections systématiques



Des observations de la figure 36, nous constatons que la quasi-totalité des directeurs organisent des inspections systématiques. C'est ce que révèlent en moyenne les 80,7 % d'opinions d'accord ou tout à fait d'accord. Elles représentent 39,4 % pour les établissements publics, et 41,3 % pour ceux privés. De ce fait, les écoles primaires privées tiennent la palme d'or devant celle des écoles primaires publiques. Mais selon les structures, nous avons en scores bruts, les écoles primaires privées confessionnelles qui viennent en tête du classement avec 87,5 % ; elles sont suivies des EPPA avec 82,7 %, puis les EPPL qui content 77,8 % et enfin les EPP qui totalisent 75,0 %.

Mais que faire des 19,3 % en moyenne des directeurs qui n'organisent pas cette rencontre ou qui tâtonnent encore sur la supervision pédagogique des collaborateurs ? Il s'agit de 10,6 % pour les établissements publics et 8,7 % pour ceux du privé. En fait, l'inspection systématique est une inspection contrôle ou encore une évaluation ex-post qui permet de donner un jugement de valeur sur la base d'une note chiffrée. C'est une inspection qui se passe une fois l'an, de préférence vers la fin d'année scolaire. Il s'agit de prendre une décision sur l'efficacité, la manière de servir ou encore mieux les compétences de l'enseignant. Par conséquent, les directeurs qui négligent cette étape importante de supervision pédagogique sont passible de sanction disciplinaire. Au cas où ils ignorent les procédures d'inspection, un recyclage pourrait satisfaire à leur besoin.

Figure 37: Répartition des avis selon que les projets réalisés par les élèves à la fin de chaque unité d'apprentissage sont satisfaisants



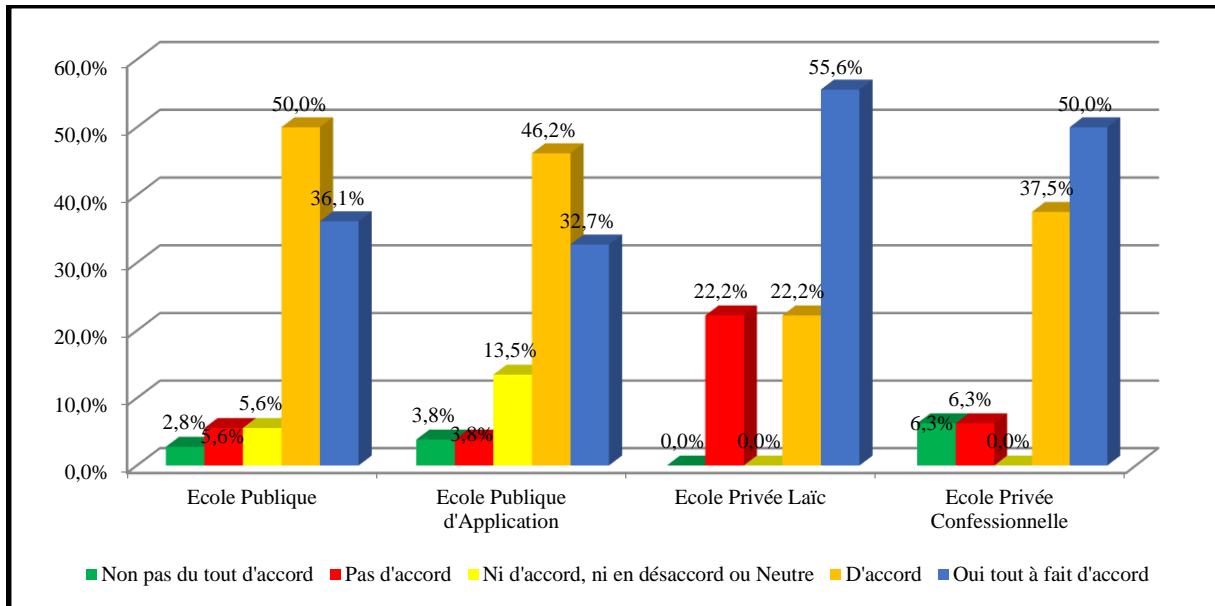
Selon la figure 37, en moyenne 66,1 % des enquêtés sont d'accord ou tout à fait d'accord que les projets réalisés par les élèves à la fin de chaque unité d'apprentissage sont satisfaisants. Soit 34,2 % pour les établissements publics et 31,9 % pour les établissements privés. Ceci nous amène à dire que les élèves des structures publiques réalisent plus de projets satisfaisants que leurs homologues des structures privées. En d'autres termes, les apprenants des écoles dites publiques sont plus compétents que ceux des écoles privées. Ces observations sont contraires au constat de Tchankam (2008 : 69-78) qui affirmait que l'Etat apparaît comme un synonyme de perturbations génératrices de déséquilibres et d'effets pervers ; et que l'efficacité des entreprises publiques était remise en question. Mais, en fonction du type d'établissement, les élèves des écoles primaires privées laïques sont en tête dans la réalisation des projets avec un score brut de 77,7 % ; ils sont suivis de ceux des EPPA qui comptent 73,1 %, puis ceux des EPP 63,8 % et enfin les EPPC avec 50,1 %.

En revanche, en moyenne 19,8 % des enquêtés sont d'avis que les projets réalisés par les élèves ne sont pas satisfaisants. En scores bruts, il s'agit de ceux pas du tout d'accord (EPP : 2,8 % ; EPPA : 3,8 % ; EPPL : 0,0 % ; EPPC : 18,8 %) et pas d'accord (EPP : 5,6 % ; EPPA : 5,8 % ; EPPL : 11,1 % ; EPPC : 31,3 %).

Enfin, en moyenne 14,1 % des enquêtés sont, ni d'accord, ni en désaccord de leur satisfaction dans les projets réalisés par les élèves. Les enquêtés des établissements publics (EPP : 27,8 % et EPPA : 17,3 %) sont plus nombreux que leurs homologues des établissements

privés (EPPL : 11,1 % et EPPC : 0,0 %) à prendre cette position neutre.

Figure 38: Répartition des avis selon que l'évaluation des compétences amène les enseignants à bien faire leur travail

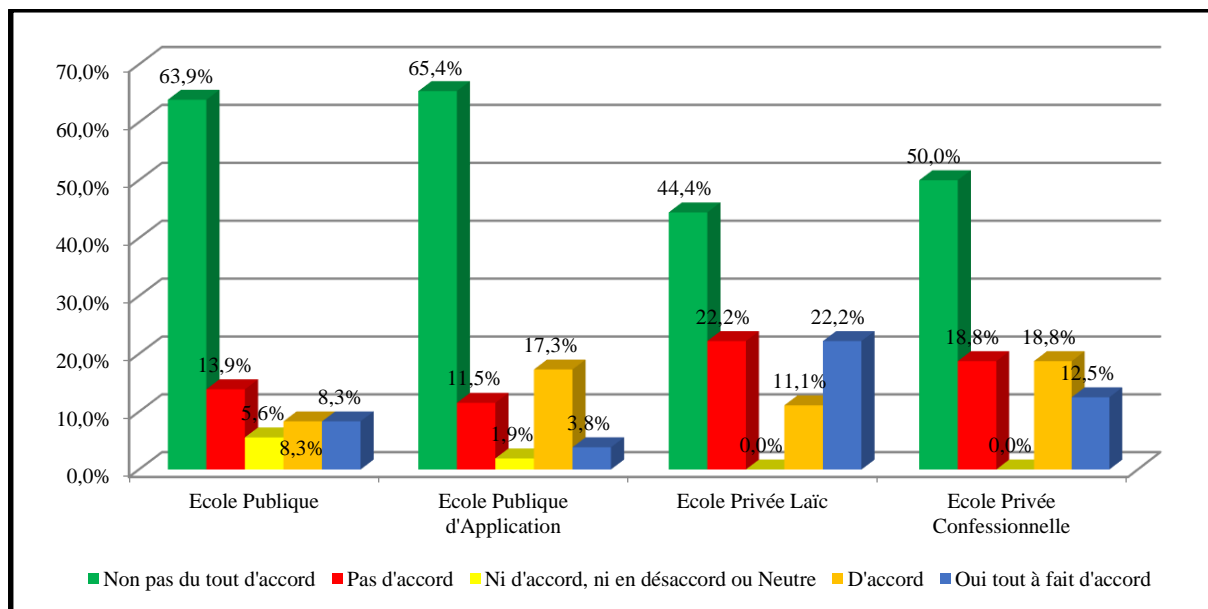


La figure 38 confirme que la quasi-totalité des répondants sont d'avis que l'évaluation des compétences les amène à bien faire le travail. Ainsi, en moyenne 82,5 % d'enquêtés sont d'avis d'accord ou tout à fait d'accord. Le partage en scores moyens est sensiblement égale entre les structures publiques (41,2 %) et les structures privées (41,3). Nous pouvons alors dire sans risque de nous tromper que l'évaluation des compétences amène les enseignants tant du secteur public que privé à bien faire leur tâche.

Lorsque les compétences ne sont pas évaluées, cela entraîne certains enseignants à ne pas accomplir leur devoir avec sérénité. Les 17,5 % des enseignants de notre étude rentrent dans cette catégorie ; et un accent devra être mis sur la supervision pédagogique tant dans le secteur public que privé.

4.1.2.5- Présentation des données liées à l'orientation des sanctions relatives aux compétences

Figure 39: Répartition des avis selon que les enseignants ont déjà reçu une sanction négative (demande d'explications, lettre de rappel à l'ordre, etc)



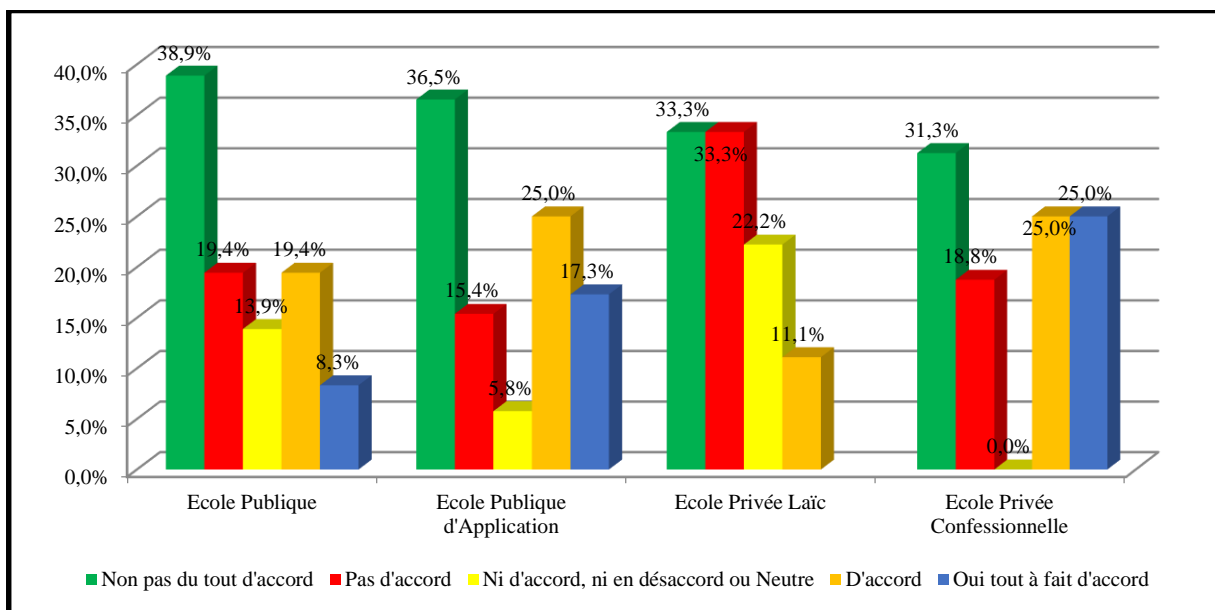
La figure 39 nous apprend que 77,8 % des répondants des EPP et 76,9 % des EPPA pour les structures publiques contre 66,6 % des EPPL et 68,8 % des EPPC pour les structures privées disent qu'ils n'ont jamais reçu une sanction négative. Cet avis majoritaire (72,5 %) dont en moyenne 38,6 % pour le secteur public et 33,8 % pour le privé nous fait croire que le comportement des enseignants est exemplaire. Certainement non si nous nous référons à la position du Ministre de l'Education de Base qui estime que la conscience professionnelle des enseignants, et surtout des IC, s'est considérablement émoussée de l'enseignement (MINEDUB, 2012). Encore non si nous jetons un coup d'œil à la lettre N°B212I/SG/PR du 9 Mars 2021 de monsieur le Secrétaire d'Etat, Secrétaire Général à monsieur le Secrétaire Général des Services du Premier Ministre ; lettre ayant pour objet l'absentéisme chronique des fonctionnaires et agent de l'Etat de leurs postes de travail. Au vue des pourcentages relevés ci-dessus, les établissements publics sont plus touchés par l'inexistence des sanctions négatives que les établissements privés. L'absence de sanctions trahit donc simplement une fois de plus le laxisme des directeurs d'école. Ceux-ci devraient motiver les enseignants indisciplinés par des sanctions négatives. Pourtant la réglementation en vigueur prévoit des avertissements, des rappels à l'ordre, des lettres d'observations, des demandes d'explications, des blâmes et en fonction du caractère réfractaire ou récidiviste, le conseil de discipline. La déontologie et

l'éthique professionnelle enseignées dans les ENIEG accompagnent également la législation et l'administration scolaire qui préparent le futur enseignant à l'exercice de ses fonctions.

Par contre les 16,6 % seulement des enquêtés des EPP et 21,1 % des EPPA pour les structures publiques d'une part, et les 33,3 des EPPL ajouté aux 31,3 % des EPPC pour les structures privées d'autre part, témoignent de l'existence des sanctions négatives. Ces pourcentages très faibles surtout dans le secteur public expliquent le dépérissement ou la détérioration de la conscience professionnelle à plusieurs niveaux vécus, comme le pensent Ngué et Ambassa (2011) dans leur ouvrage « *pour que cesse l'absentéisme des enseignants à l'école* ».

Les avis ni d'accord, ni en désaccord sont très rares dans le secteur public (EPP : 5,6 % ; EPPA : 1,9 %) et inexistant dans le secteur privé. Ces avis neutres et très négligeables témoignent les réponses de certains enseignants incapables de prendre une position dans un instrument dichotomique de collecte des données.

Figure 40: Répartition des avis selon que les enseignants ont déjà reçu une sanction positive du genre (encouragement, félicitation...)



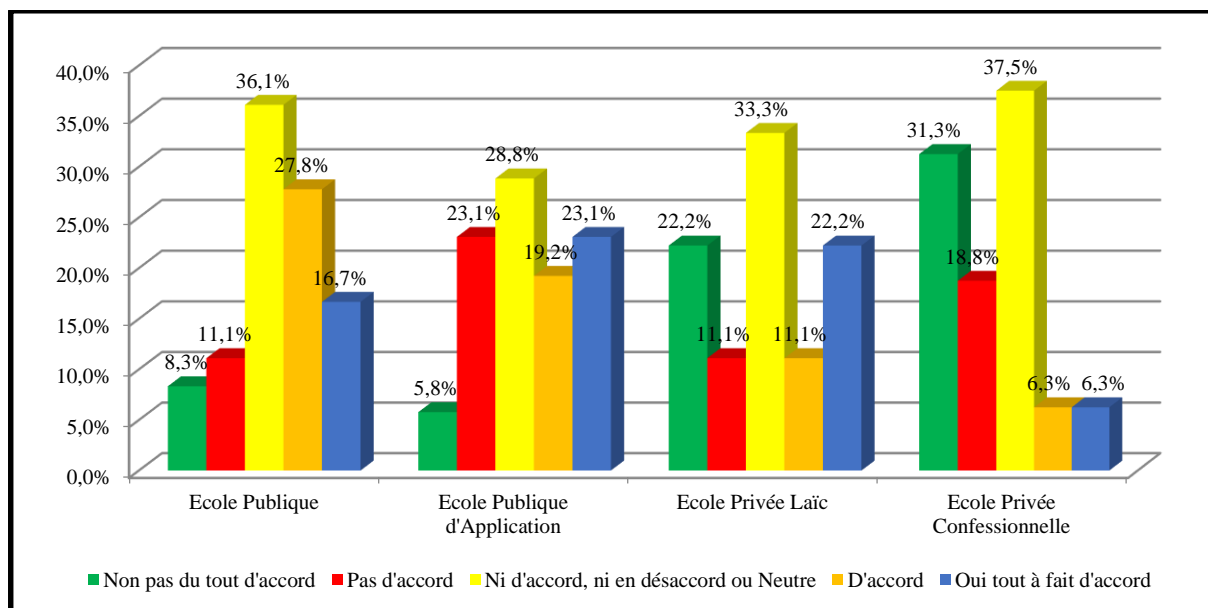
L'analyse de la figure 40 nous informe qu'en moyenne 32,7 % d'enquêtés sont d'avis d'accord ou tout à fait d'accord qu'ils ont déjà reçu une sanction positive. Cette faible fréquence représente 17,5 % pour les établissements publics (6,9 % des EPP et 10,5 % des EPPA) et 15,2 % pour les établissements privés (2,7 % des EPPL et 12,5 % des EPPC). Ces résultats montrent d'une part que les enseignants ne font pas bien leur travail tant au public qu'au privé. C'est ce

que pense le MINEDUB (op. cit) lorsqu'il souligne que la conscience professionnelle des enseignants, et surtout des IC, s'est considérablement émoussée de l'enseignement. D'autre part, les sanctions positives sont rarement utilisées dans le management de l'éducation au Cameroun tant dans le secteur public que privé. Mais, bien que cela soit encore très faible, et qu'il soit urgent d'améliorer, il est important de relever que ce type de sanction est plus employé dans le secteur public que privé. La bienséance demande en effet que la motivation, source de la mobilisation soit bipolaire ; les chefs d'établissements se doivent de féliciter et d'encourager ceux qui font bien leur travail et qu'ils sanctionnent négativement ceux qui affichent des comportements négatifs. S'ils ne le font pas ainsi, c'est qu'ils sont laxistes. La sanction positive devrait être considérée dans les critères d'ascension professionnelle et de mobilité.

Par contre, si les 56,5 % en moyenne sont d'avis contraire, il y a problème. Il s'agit de 27,4 % pour les structures publiques (14,5 % des EPP et 12,9 % des EPPA) et 29,1 % pour les structures privées (16,6 % des EPPL et 12,5 % des EPPC) qui sont d'avis pas du tout d'accord ou pas d'accord. Les enseignants du secteur privé ne reçoivent pas le plus de sanctions positives par rapport à leurs homologues du secteur public. En fait, soit que les enseignants concernés ont à s'amender dans leur quotidien professionnel, soit que les chefs d'établissements ont à se recycler sur la prise de décision vis-à-vis de leurs collaborateurs. Bref, il faut exceller ; il ne suffit pas de ne pas écopier de sanction négative, mais de se constituer en modèle devant les enfants qui sont supposés être à l'image de l'enseignant. C'est le culte de l'excellence.

Seuls 10,4 % en moyenne des répondants sont d'avis neutre. Ils représentent 4,9 % pour le secteur public et 5,5 % pour le secteur privé. Il s'agit d'une part des enseignants qui manquent de confiance en eux même car, la sanction est une manifestation bipolaire visible ; soit qu'elle est positive, soit qu'elle est négative. D'autre part, il s'agit du laxisme des directeurs indécis qui ne donnent aucune sanction quel que soit l'acte posé.

Figure 41: Répartition des avis selon que les enseignants reçoivent les primes en fonction de leurs compétences



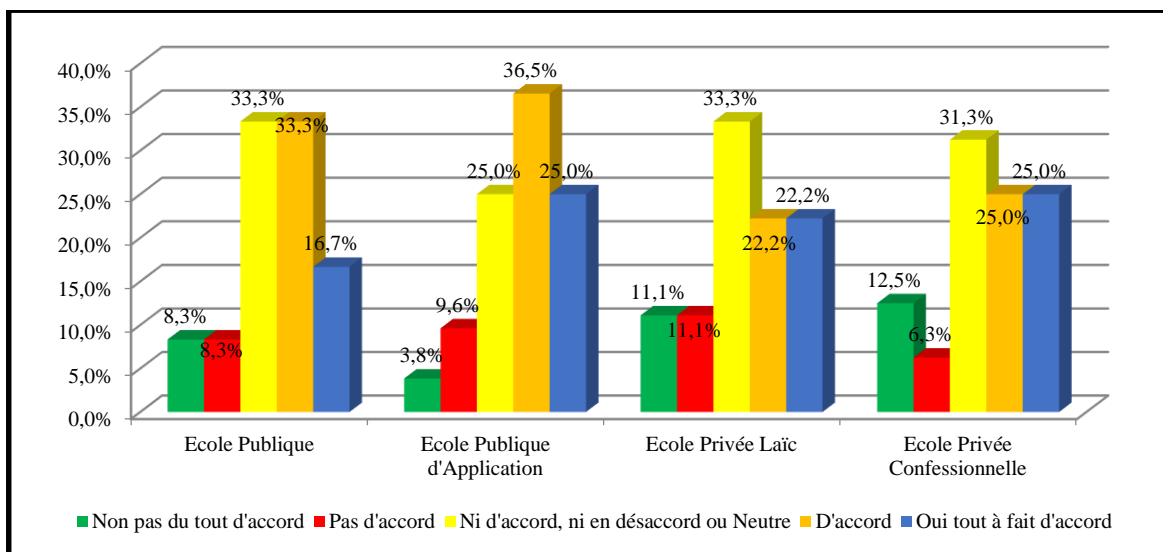
La figure 41 nous renseigne que 33,1 % en moyenne des enquêtés reçoivent les primes en fonction de la compétence. Il s'agit de 21,7 % des enseignants des structures publiques (11,1 % de EPP et 10,5 % des EPPA) et 11,4 % des enseignants des structure privées (8,3 % des EPPL et 3,1 % des EPPC). Cette moyenne faible relève que la prime est la chose la moins partagée dans le management de l'éducation au Cameroun, tant dans le secteur public que privé. Cet état de chose demande à être amélioré quand on sait que la prime fait partie des sanctions positives source de motivation, de mobilisation au travail. D'une part le secteur privé étant le plus touché par cette gangrène, demande davantage à être soutenu par les subventions de l'Etat ; et d'autre part, l'Etat ne pouvant pas porter seul ce poids lourd qu'est l'éducation tant la main aux partenaires privés pour un partenariat « gagnant-gagnant » source de mobilisation.

Les 32,9 % en moyenne des répondants disent ne pas recevoir les primes en fonction de la compétence. C'est le cas de 12,0 % des enseignants des structures publiques (4,8 % des EPP et 7,2 % des EPPA) et 20,8 % des enseignants des structures privées (8,3 % des EPPL et 12,5 % des EPPC). Les enseignants du secteur privé reçoivent moins de primes que leurs homologues du secteur public.

Par ailleurs 33,9 % des enquêtés sont d'avis neutre. Leur position est inquiétante. Soit qu'ils s'abstiennent à dévoiler les manœuvres de leur hiérarchie, soit qu'ils reçoivent arbitrairement les dites primes sans calendrier fixe. Nous pensons que la répartition de ces primes, faute d'une grille objective à cet effet, est subjective et pourrait souffrir des tares telles

que le favoritisme ou le préférentiel. Cela pourrait discriminer ceux qui font très bien de ceux qui font moins bien leur travail. En outre l'opacité émane du fait que le montant de l'enveloppe globale des primes reste généralement discret et su par le directeur seul pour les structures publiques et le fondateur seul pour les structures privées. Ceux-ci ne voient pas l'obligation de les communiquer.

Figure 42: Répartition des avis selon que le directeur applique une gestion par compétences.

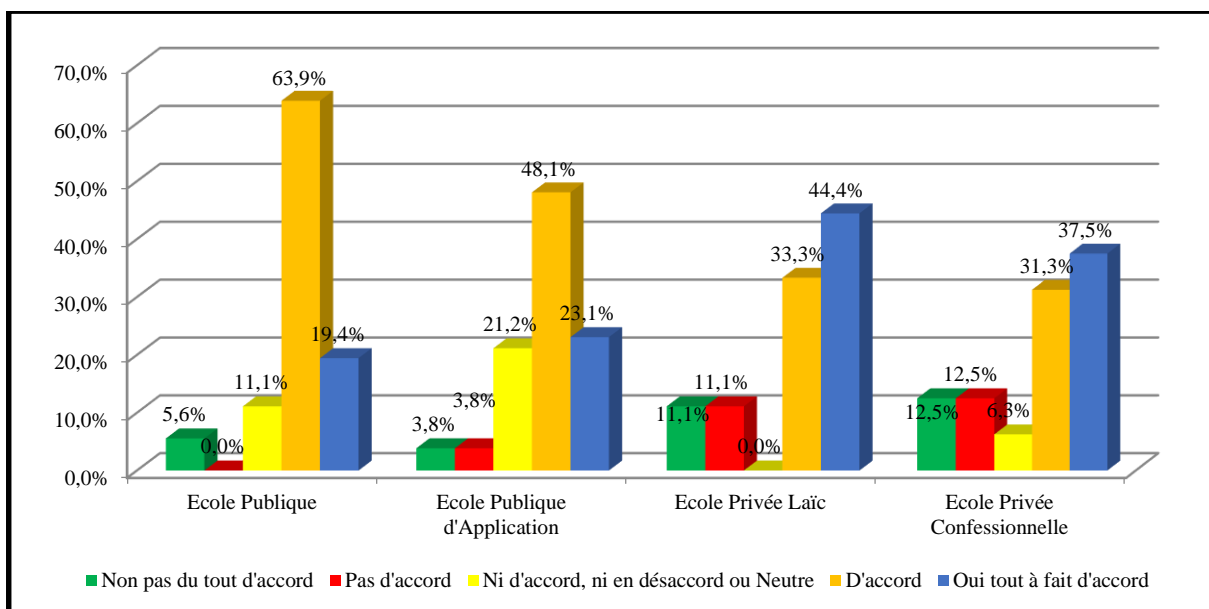


Au regard de la figure 42, les 51,5 % en moyenne des répondants affirment que le directeur d'école primaire applique une gestion par compétences. Ils représentent 27,8 % pour les structures publiques (12,5 % pour les EPP et 15,3 % pour les EPPA) et 23,6 % pour les structures privées (11,1 % pour les EPPL et 12,5 % pour les EPPC) qui sont de cet avis. A partir de ces fréquences, nous pouvons établir que les directeurs du secteur public appliquent le plus la gestion par compétences que leurs homologues du secteur privé. Ces résultats vont dans le sens contraire des conclusions de Tchankam (2008 : 69) lorsqu'il se penchait sur une analyse comparée des systèmes de gestion dans les entreprises publiques et privées au Cameroun. Celui-ci relève que l'Etat apparait comme synonyme de perturbations génératrices de déséquilibres et d'effets pervers. Il se posait alors la question suivante : « *Est-ce à dire que là où il y a l'Etat il n'y a pas de réussite ?* » Nous pouvons au vue des résultats ci-dessus, répondre à cette question en disant que l'Etat n'est pas toujours synonyme de perturbations.

Mais que penser des 48,5 % en moyenne (22,1 % des structures publiques et 26,4 % des structures privées) des directeurs qui restent réfractaire à ce mode de gestion qui pourtant

facilite la lisibilité de l'organisation du travail au sein d'une école. En fait, la gestion des compétences est la coordination d'un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) d'une organisation à travers les stratégies de communication, planification, participation, évaluation et prise de décisions dans le but d'atteindre les objectifs escomptés. Elle est un indicateur de la mobilisation des employés au travail. C'est pour cette raison que Dupuis (2004) pense que la mobilisation des enseignants à l'entour du projet éducatif de l'école, requiert de la direction toutes les compétences comprises dans le champ des relations humaines, spécialement dans la période de changements majeurs dans les programmes d'études.

Figure 43: Répartition des avis selon que l'orientation des sanctions relatives aux compétences amène les enseignants à bien faire leur travail



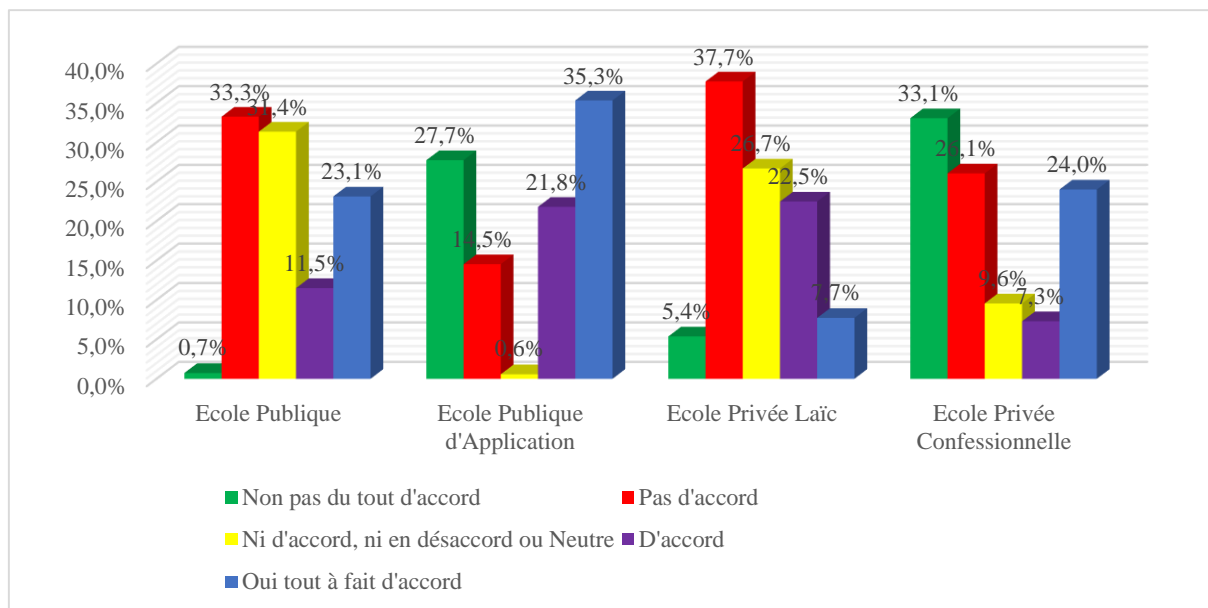
La figure 43 nous renseigne que 75,2 % en moyenne des enquêtés affirment que l'orientation des sanctions amène l'enseignant à bien faire son travail. C'est le cas de 38,6 % pour les enseignants du secteur public (20,8 % des EPP et 17,8 % des EPPA) et 36,6 % pour ceux appartenant au secteur privé (19,4 % des EPPL et 17,2 % des EPPC). Au vue de ces fréquences, nous constatons que l'orientation des sanctions amène plus l'enseignant du secteur public à bien faire son travail par rapport à son homologue du secteur privé.

Une minorité (24,8 %) d'enquêtés sont d'avis contraire. Il s'agit de 11,3 % pour les enseignants du secteur public (4,1 % pour les EPP et 7,2 % pour les EPPA) et 13,3 % pour ceux du secteur privé (5,5 % des EPPL et 7,8 % des EPPC). Nous pouvons comprendre avec risque minimum de nous tromper qu'il s'agit là du personnel en complément d'effectif, de personnel malade ou encore de personnel en voie à la retraite. Sinon quelle serait la raison de leur présence

à l'école si ce n'est pour travailler ?

4.1.2.6- Présentation des données liées à l'implication des acteurs externes à l'école dans la gestion des compétences

Figure 44: Répartition des avis selon que la hiérarchie met à la disposition de l'école un calendrier d'envoi des pièces périodiques.

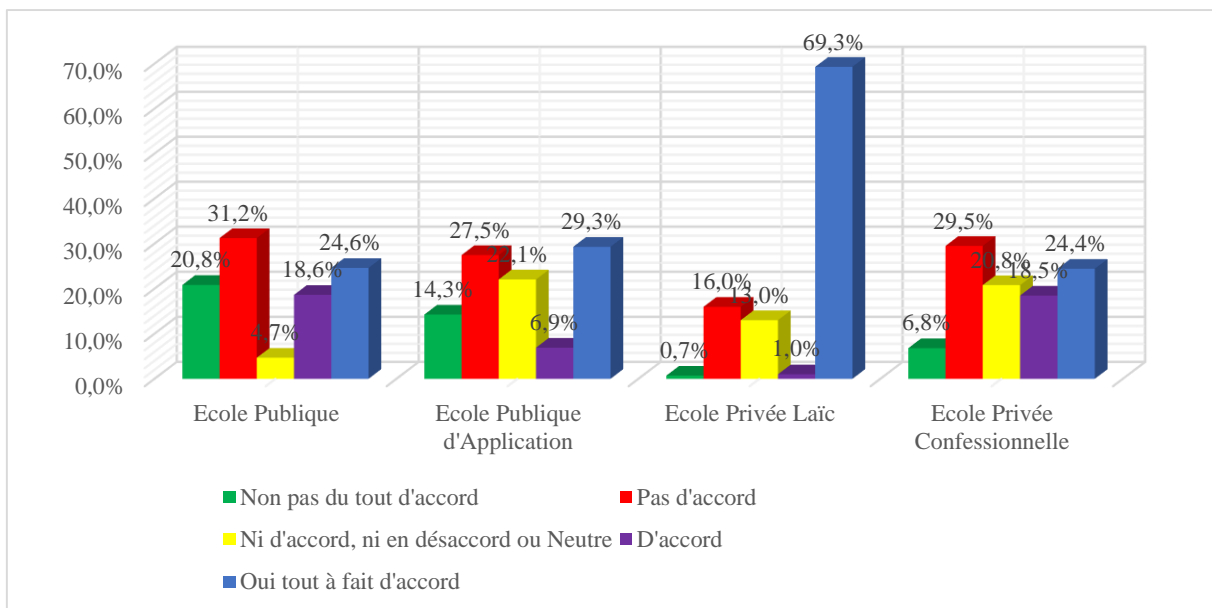


La figure 44 nous donne le renseignement selon lequel 38,3 % des enquêtés déclarent que la haute hiérarchie met à la disposition des écoles le calendrier d'envoi des pièces périodiques ; soit 22,9 % pour le secteur public (8,6 % pour les EPP et 14,3 % pour les EPPA) et 15,3 % pour le secteur privé (7,5 % reviennent aux EPPL et 7,8 % aux EPPC).

Cette moyenne très faible témoigne que ledit document n'arrive pas dans toutes les écoles ou du moins l'information ne circule pas bien dans le système éducatif camerounais. C'est ce que confirme les 44,6 % des enquêtés qui disent ne pas recevoir ce document utile à la planification des activités de l'école d'une part et du système éducatif d'autre part. Il s'agit de 19,0 % pour le secteur public (8,5 % des EPP et 10,5 des EPPA) et 25,6 % pour celles dites privées (10,7 des EPPL et 14,8 des EPPC). Au regard des chiffres, les écoles publiques reçoivent plus cette information que celles dites privées. Il revient aux administrateurs de l'éducation de veiller à ce que ledit calendrier parviennent à toutes les écoles que ce soit publique ou privée afin que le feedback desdites pièces souvent attendues par la hiérarchie arrivent suivant les délais arrêtés.

Les avis neutres représentent les 12,1 % des enquêtés soient 3,0 % du secteur public et 9,1 % du secteur privé qui sont ni d'accord, ni en désaccord de la mise à disposition aux écoles par la hiérarchie de cet outil de travail. Ils ignorent même le bien fondé de cet important document à la fois administratif, pédagogique et beaucoup plus un guide ou un référentiel pour un planificateur.

Figure 45: Répartition des avis selon que les arrêtés, décisions et lettres circulaires de la haute autorité sont souvent communiqués aux enseignants



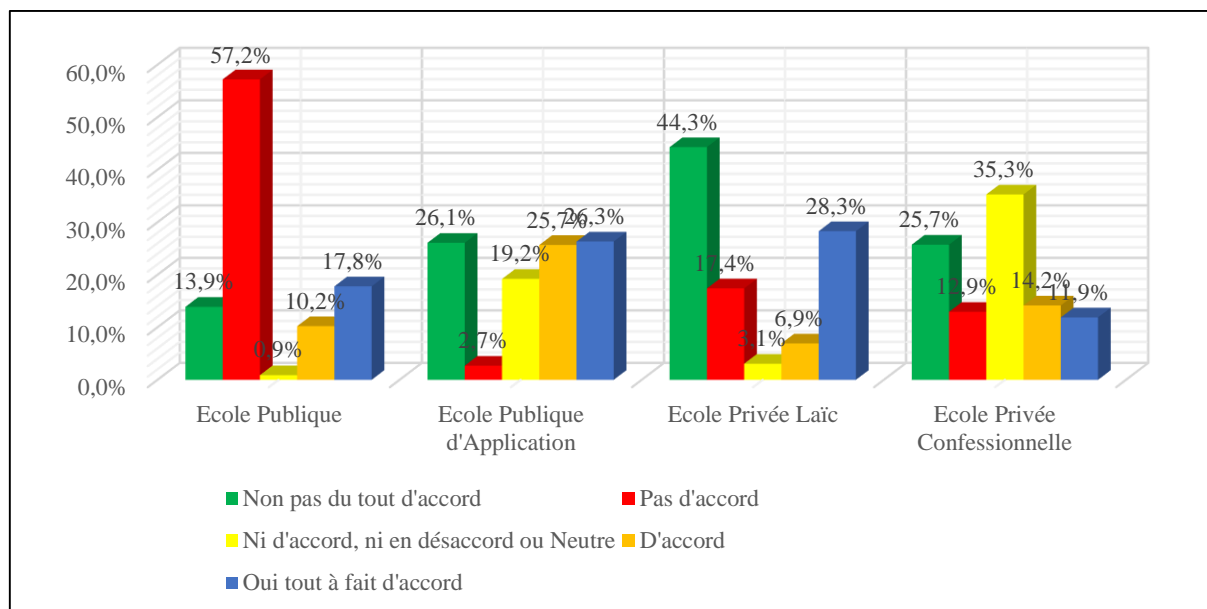
Les 48,1 % des répondants de la figure 45 acceptent que les arrêtés, décisions et lettres circulaires de la haute autorité leurs sont souvent communiqués. Ce résultat représente 19,8 % enquêtés des établissements scolaires publics (10,8 % des EPP et 9,0 des EPPA) et 28,5 % ceux des établissements scolaires privés (17,5 % des EPPL et 10,7 % des EPPC).

Au vu du résultat ci-dessus, nous pouvons penser que la ventilation de l'information s'avère insuffisante dans les deux secteurs éducatifs. Cela est confirmé car 36,7 % des enquêtés sont coupés de ces informations ; soient 23,4 % pour le secteur public (13,0 % des EPP et 10,4 % des EPPA) et 13,2 % pour le secteur privé (4,2 % des EPPL et 9,0 % des EPPC). Ce constat appelle à l'impérative obligation à l'amélioration du réseau de communication dans le système éducatif camerounais.

Les cas neutres représentent les 15,1 % des enquêtés. Ce sont les 6,7 % des répondants des établissements scolaires primaires publics (1,2 % des EPP et 5,5 % des EPPA), contre les 8,4

% de ceux dits privés (3,2 % des EPPL et 5,2 % des EPPC). Ces répondants sont d'avis neutre peut-être parce que certains ne maîtrisent pas ces textes (arrêtés, décisions et lettres circulaires signés par la haute autorité). Si tel est le cas, une formation s'avère nécessaire.

Figure 46: Répartition des avis selon que le Ministère ou la haute hiérarchie délivre les actes de carrière aux enseignants



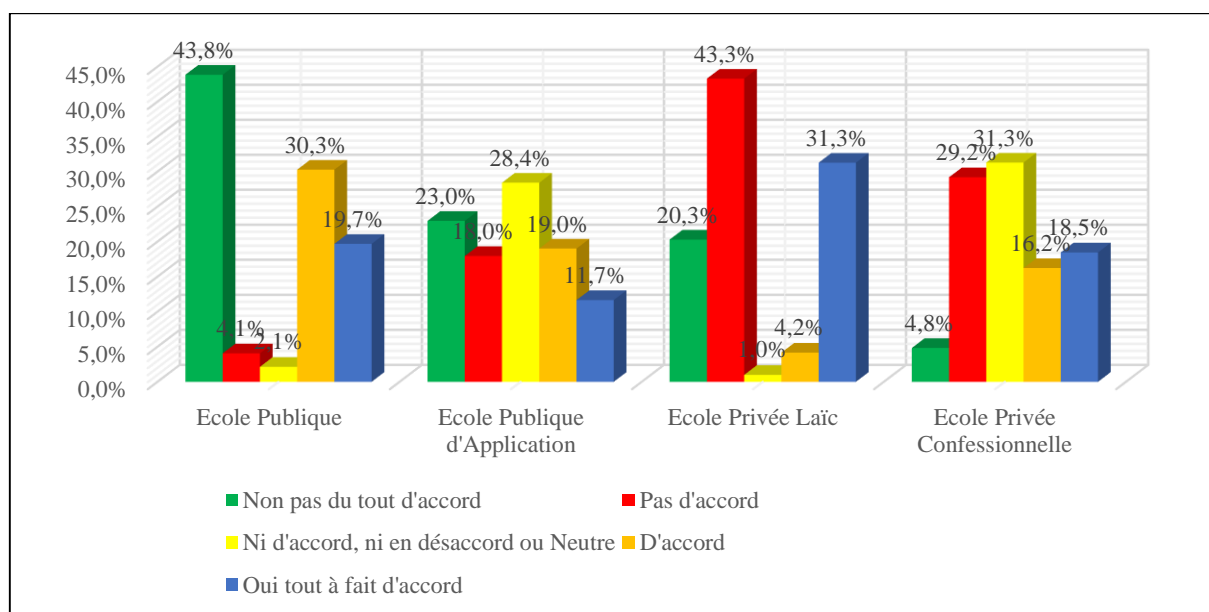
L'analyse de la figure 46 montre que les 14,2 % en moyenne d'enseignants sont d'accord que le ministère ou la haute hiérarchie leurs délivre facilement les actes de carrière. Les 21,1 % d'enquêtés sont tout à fait d'accord du même fait. Les actes de carrière sont des documents qui permettent à un travailleur d'avancer en grade, catégorie, échelon, d'avoir une décoration ou une palme académique ou tout autre distinction au cours de sa carrière. Ils permettent aussi à celui-ci d'évoluer dans son emploi et par conséquent d'améliorer son épanouissement professionnel. Au total 35,3 % des avis témoignent que la haute hiérarchie délivre bel et bien ces documents. Mais que cette activité est plus menée pour le personnel du secteur public qui totalisent une moyenne de 20,0 % par rapport à celui du secteur privé qui détient un score de 15,3 %. Ici les écoles primaires publiques d'application sont en tête du classement avec un score brut de 13,0 % ; elles sont suivies par les EPPL avec 8,8 %, des EPP 7,0 % et enfin des EPPC 6,5 %.

Au regard des résultats ci-dessus, nous voyons avec conviction que l'amélioration de la carrière des enseignants tant au secteur public que privé demeure très faible au Cameroun. Cette affirmation est d'autant plus vraie que 27,5 % des répondants sont d'avis non pas du tout d'accord et 22,5 % pas d'accord pour le fait que la haute hiérarchie délivre facilement des actes

de carrière aux enseignants. Soit 50,0 % ou la moitié des répondants confirment une négligence ou alors la non maîtrise de la carrière des enseignants par la haute hiérarchie. Il s'agit de 24,9 % des établissements primaires publics (17,7 % des EPP et 7,2 % des EPPA) et 25,1 de ceux dits privés (15,4 des EPPL et 9,7 % des EPPC).

Les enquêtés d'avis ni d'accord ni en désaccord représentent 15,1 %. Ce sont les 6,7 % des répondants des établissements scolaires primaires publics (1,2 % des EPP et 5,5 % des EPPA), contre les 8,4 % de ceux dits privés (3,2 % des EPPL et 5,2 % des EPPC). Ces répondants sont d'avis neutre peut être du fait qu'une portion soient Maîtres des Parents (MP) pour les écoles publiques, ou qu'ils soient Enseignants non affiliés à la CNPS (Caisse Nationale de Prévoyance Sociale) pour le personnel du secteur privé.

Figure 47: Répartition des avis selon que la hiérarchie tient des réunions de coordination avec les directeurs d'école



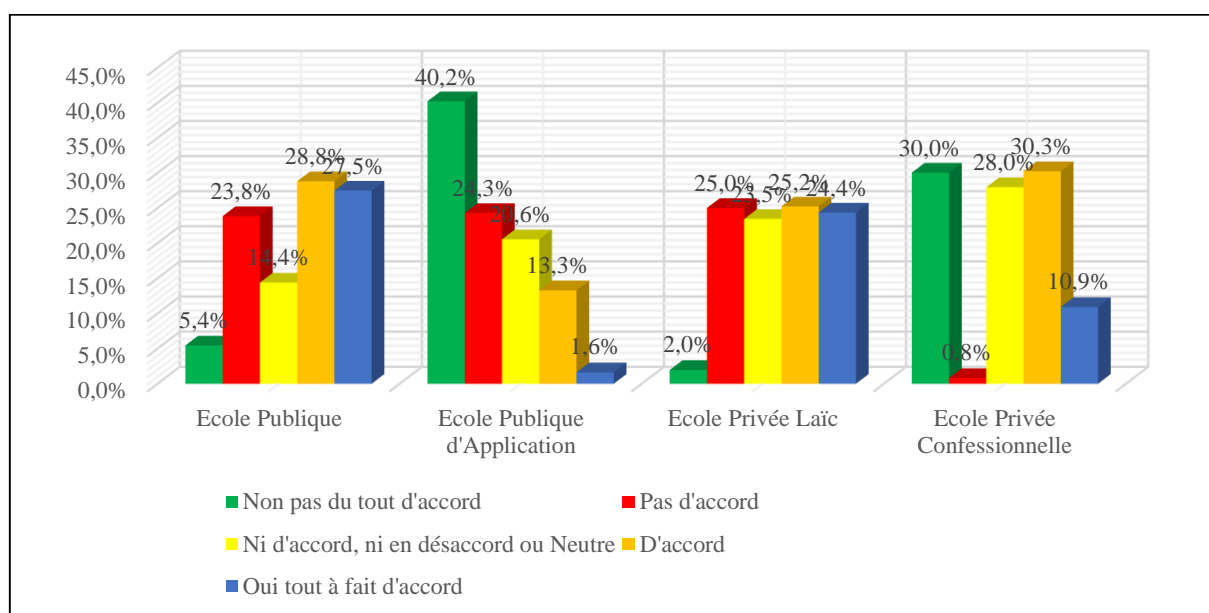
La figure 47 nous renseigne que 37,7 % en moyenne des enquêtés affirment que la hiérarchie tient des réunions de coordination avec les directeurs d'école. Il s'agit de 20,2 % des avis des enseignants du secteur public (12,5 % des EPP et 7,7 des EPPA) et 17,5 % de ceux du secteur privé (8,9 % des EPPL et 8,6 % des EPPC). Au regard de ces fréquences, nous constatons que la hiérarchie tient plus les réunions de coordination avec les directeurs du secteur public par rapport à leurs homologues du secteur privé. Mais la fréquence de ces réunions demeure insuffisante tant au public qu'au privé.

Prêt de la moitié (46,5 %) d'enquêtés sont d'avis contraire. Il s'agit de 22,1 % pour les

enseignants du secteur public (11,9 % pour les EPP et 10,2 % pour les EPPA) et 24,4 % pour ceux du secteur privé (15,9 % des EPPL et 8,5 % des EPPC). Nous pouvons comprendre la cassure entre la hiérarchie et les écoles car la collaboration semble irrégulière. Cette cassure se manifeste beaucoup plus dans le secteur privé.

Les avis neutres représentent les 15,7 % qui sont, ni d'accord, ni en désaccord de la tenue des réunions de coordination par la hiérarchie et les directeurs d'école. Peut-être qu'il s'agit de la tranche des enseignants qui ont peur de prendre une position tranchée.

Figure 48: Répartition des avis selon que les collectivités territoriales décentralisées, les associations locales ou les ONG s'engagent dans la réalisation de certains programmes du projet d'école

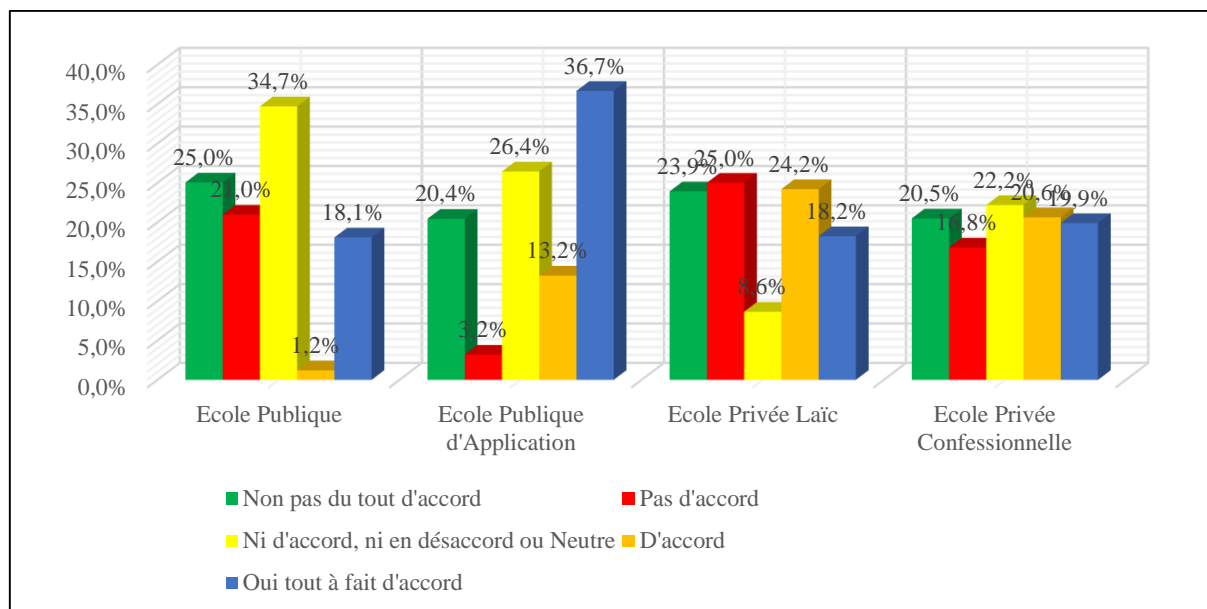


De la figure 48, il ressort que 40,5 % des répondants renseignent que les collectivités territoriales décentralisées, les associations locales ou les ONG s'engagent dans la réalisation de certains programmes du projet de l'école. Cet engagement représente 17,8 % pour les établissements du secteur public (14,1 % des EPP et 3,7 % des EPPA) contre 22,7 % pour les établissements privés (12,4 pour les EPPL et 10,3 pour les EPPC). Par conséquent ces acteurs externes s'impliquent peu. Mais les établissements privés bénéficient plus de l'appui des acteurs extérieurs que leurs homologues du secteur public.

Les 37,8 % des avis des enquêtés pensent que ces acteurs extérieurs ne participent pas à la réalisation de certains projets de l'école. C'est ce qu'affirment les 23,4 % des enseignants des établissements publics (7,3 % des EPP et 16,1 % des EPPA) et 14,4 % de ceux des établissements privés (6,7 % des EPPL et 7,7 % des EPPC).

Les 21,5 % sont, ni d'accord, ni en désaccord. Il s'agit de 8,7 % des opinions des établissements publics (3,6 % des EPP et 5,1 % des EPPA) contre 12,8 % de ceux dits privé (5,8 % des EPPL et 7,0 % des EPPC).

Figure 49: Répartition des avis selon que le conseil d'école tient ses réunions statutaires

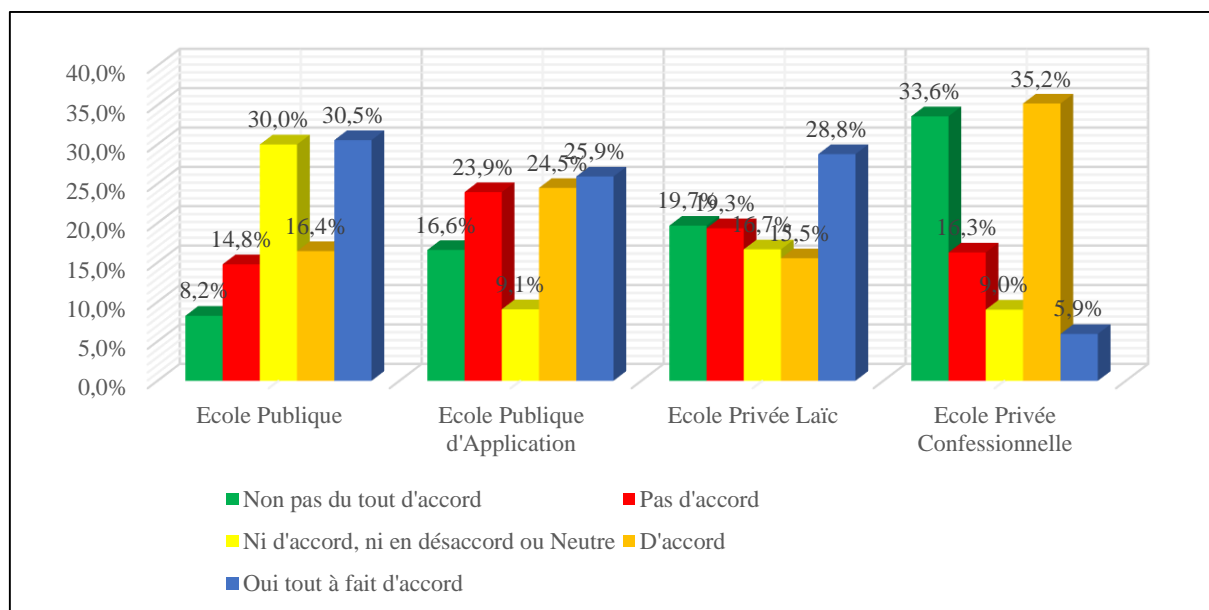


Les 38,0 % des enquêtés de la figure 49 soutiennent que le conseil d'école tient ses réunions statutaires. De manière désagrégée 17,3 % correspondent aux établissements publics (4,8 % pour les EPP et 12,5 % pour les EPPA) et 20,7 % aux établissements privés (10,6 % pour les EPPL et 10,1 % des EPPC). Ces fréquences sont très insuffisantes lorsqu'on connaît le bien fondé de celui-ci.

Par contre, 38,9 % des avis disent le contraire. Ainsi, 17,4 % représentent le secteur public (11,5 % pour les EPP et 5,9 % pour les EPPA) et 21,5 % le secteur privé (12,2 % pour les EPPL et 9,3 % pour les EPPC).

Les avis neutres représentent les 22,9 % soit les 15,2 % pour le secteur public (8,7 % le cas des EPP et 6,6 % des EPPA) et 7,7 % pour le privé (2,1 % le cas des EPPL et 5,5 % des EPPC).

Figure 50: Répartition des avis selon que l'implication des compétences des acteurs extérieurs à l'école amène les enseignants à bien faire leur travail



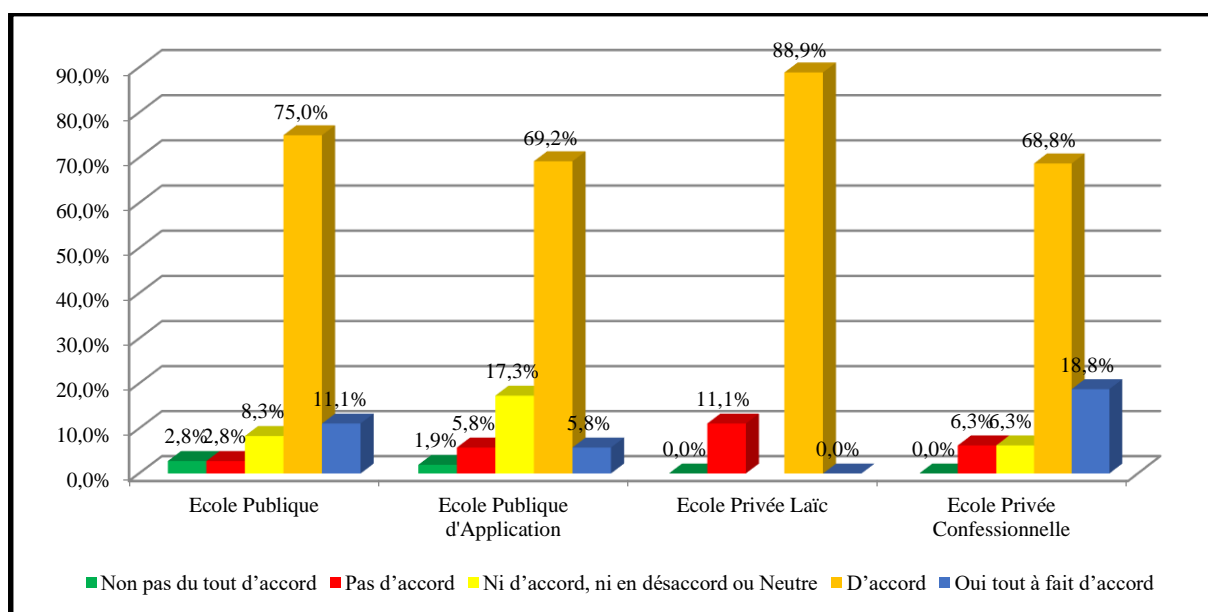
De la figure 50, les 45,6 % des enquêtés affirment que l'implication des acteurs extérieurs dans la gestion des compétences amène les enseignants des établissements public et privé à bien faire leur travail. Il s'agit de 24,3 % des enseignants du secteur public (11,7 % pour les EPP et 12,6 % pour les EPPA) et 21,3 % de ceux du secteur privé (11,1 % pour les EPPL et 10,2 % pour les EPPC).

A l'opposé, les 37,9 % sont d'avis contraire. De manière détaillée, il y a 15,8 % pour le secteur public (5,7 % pour les EPP et 10,1 % pour les EPPA) et 22,1 % pour le secteur privé (9,7 % pour les EPPL et 12,4 % pour les EPPC).

Les 16,2 % sont d'avis neutre.

4.1.2.6- Présentation des données liées à la mobilisation des enseignants au travail

Figure 51: Répartition des avis selon que les enseignants sont mobilisés au travail

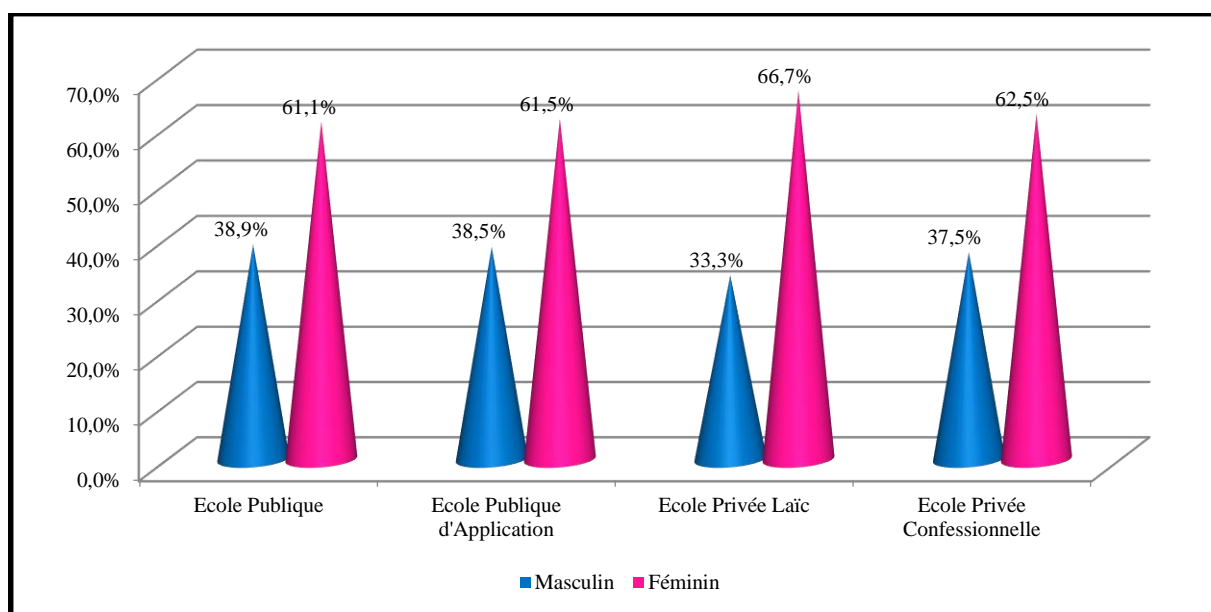


La figure 51 estime que la majorité (84,4 % en moyenne) d'enseignant sont mobilisés au travail. Cela représente 40,2 % pour le secteur public (21,5 % des EPP et 18,7 % des EPPA) et 44,2 % pour le secteur privé (22,2 % des EPPL et 21,9 % des EPPC). Au regard de ces résultats nous pouvons déduire que les enseignants du secteur privé se mobilisent plus au travail que leurs homologues du secteur public. Ces pourcentages restent cohérents à leurs réponses antérieures et permettent de confirmer que la gestion des compétences telle que menée par la direction de l'école a un effet plus significatif sur la mobilisation des enseignants du secteur privé que leurs homologues du secteur public.

Une minorité sont d'avis contraire. Elle est de 15,6 % ; soit 9,7 % pour les structures publiques (3,4 % des EPP et 6,2 % des EPPA) et 5,9 % pour les structures privées (2,7 % des EPPL et 3,1 % des EPPC). Cette minorité d'opinions contraires semble indiquer le personnel en complément d'effectifs ou d'appui, le personnel malade ou le personnel en voie à la retraite ou encore le personnel mécontent.

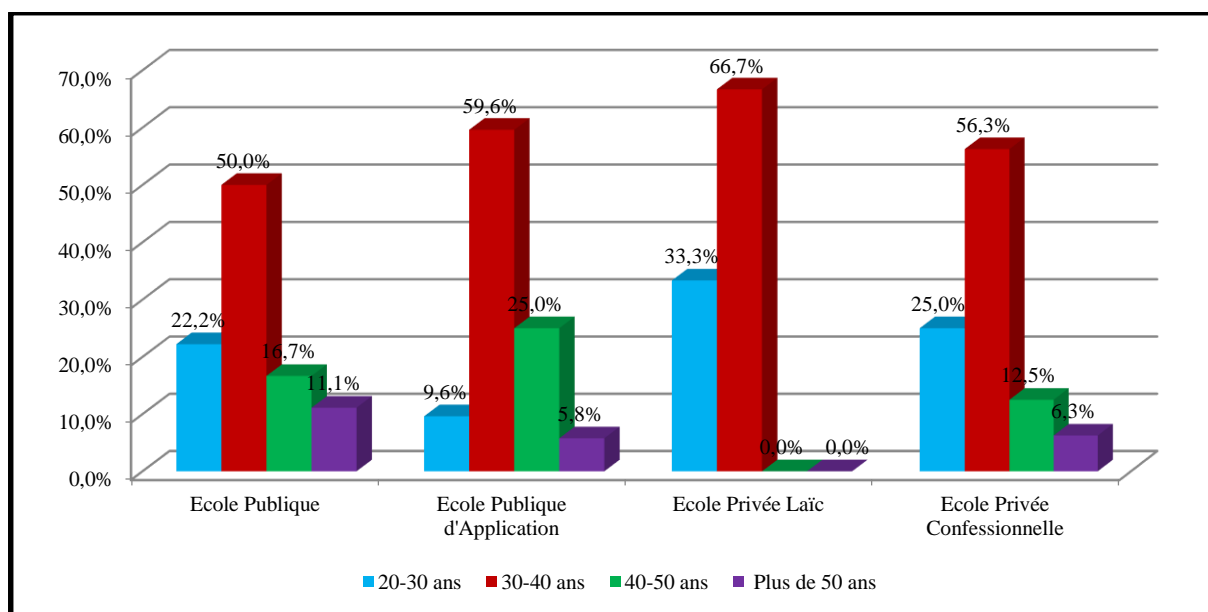
4.1.2.7- Présentation des données liées à l'identification du répondant

Figure 52: Répartition des avis selon le genre



La figure 52 présente en moyenne 62,9 % de genre féminin contre 37,1 % de genre opposé. Elle nous renseigne que la composante féminine est majoritaire. Cette situation se justifierait par le fait que l'Arrondissement de Bafia étant moins enclavé que les autres, attire les épouses qui aimeraient rester auprès de leurs maris fonctionnaires ou exerçant les activités libérales urbaines en vue du regroupement familiale. Ceci se justifierait aussi par l'euphémisme selon lequel le genre féminin est considéré comme le sexe faible ; par conséquent il existerait un flux des enseignantes des zones rurales plus rudes vers les zones urbaines. Ce phénomène est autant vécu dans le secteur public (30,6 % de genre féminin contre 19,3 % masculin) que celui privé (32,3 % de genre féminin contre 17,7 % masculin). Depuis lors, pour le résoudre, le Ministère en charge de l'éducation de base recrute les enseignants par poste de travail afin rendre stable le personnel et apporter un certain équilibre entre les zones urbaines et rurales.

Figure 53: Répartition des avis selon la tranche d'âge



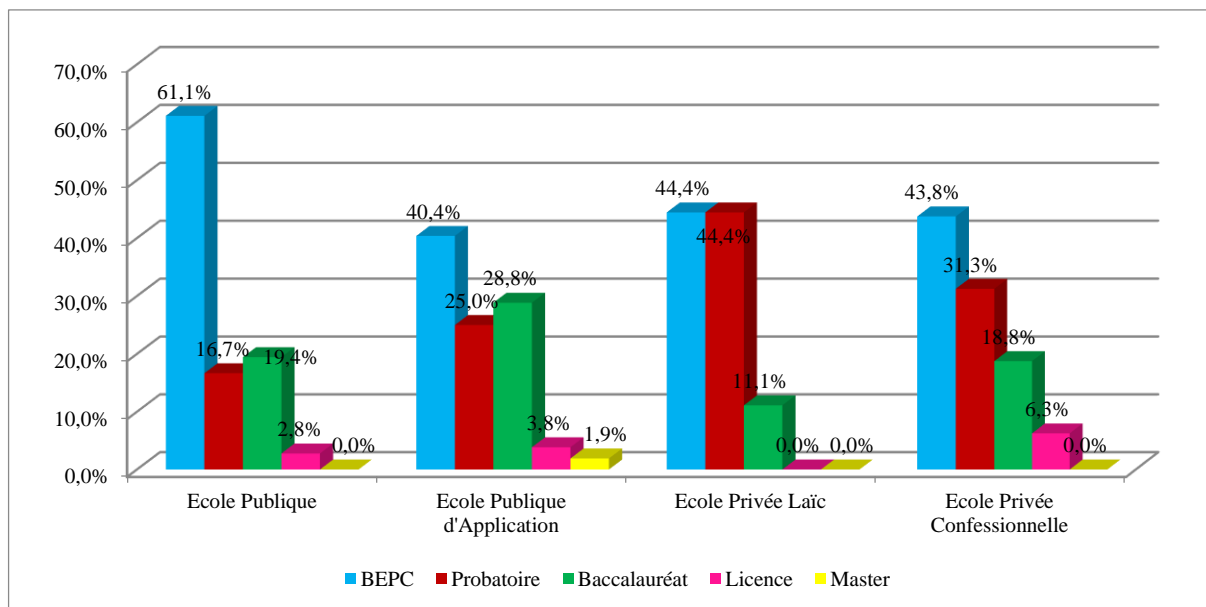
La figure 53 relève que la tranche d'âge la plus représentée est celle de 30 à 40 ans ; ceci témoigne le rajeunissement du corps enseignant dans le système éducatif camerounais actuel. La figure 53 le témoigne et présente en tête du classement les écoles primaires privées laïques avec un score brut de 66,7 %, suivies des EPPC qui compte 56,3 %, puis des EPPA qui ont 59,6 % et des EPP avec 50,0 %. Les écoles privées comptent le plus cette tranche d'âge. Cela pourrait se justifier par le fait que depuis 1995, date de la réouverture des écoles normales d'instituteurs d'enseignement général (ENIEG), celles-ci forment une masse importante d'enseignants largement disproportionnelle au recrutement à l'emploi. Ce phénomène a poussé les enseignants formés, titulaires de CAPIEMP, en attente d'une certaine contractualisation dont la limite d'âge s'arrête à 40 dans la fonction publique, par prudence à s'engager comme maître de parents pour les écoles publiques et vacataire pour les écoles privées. Les enseignants nouvellement formés préfèrent travailler plus dans les écoles privées qui payent mieux les vacances que d'être recruté dans les écoles publiques comme maître de parents.

Au demeurant, l'avis ci-dessus mentionné est d'avantage soutenu par la tranche d'âge précédente et plus jeune encore, c'est-à-dire 20-30 ans. Ici les écoles privées viennent une fois de plus en tête avec en scores bruts les EPPL 33,3 % et EPPC 25,0 % ; elles sont suivies des écoles publiques avec les EPP 22,2 % et EPPA 9,6 %.

Les tranches d'âge 40-50 ans (EPP : 16,7 % ; EPPA : 25,0 % ; EPPL : 0,0 % EPPPC : 12,5 %) et Plus de 50 ans (EPP : 11,1 % ; EPPA : 5,8 % ; EPPL :

0,0 % ; EPPC : 6,3 %) sont moins représentées tant au public qu'au privé. Ils représentent le personnel vieillissant et en voie à la retraite.

Figure 54: Répartition des avis selon le diplôme académique le plus élevé



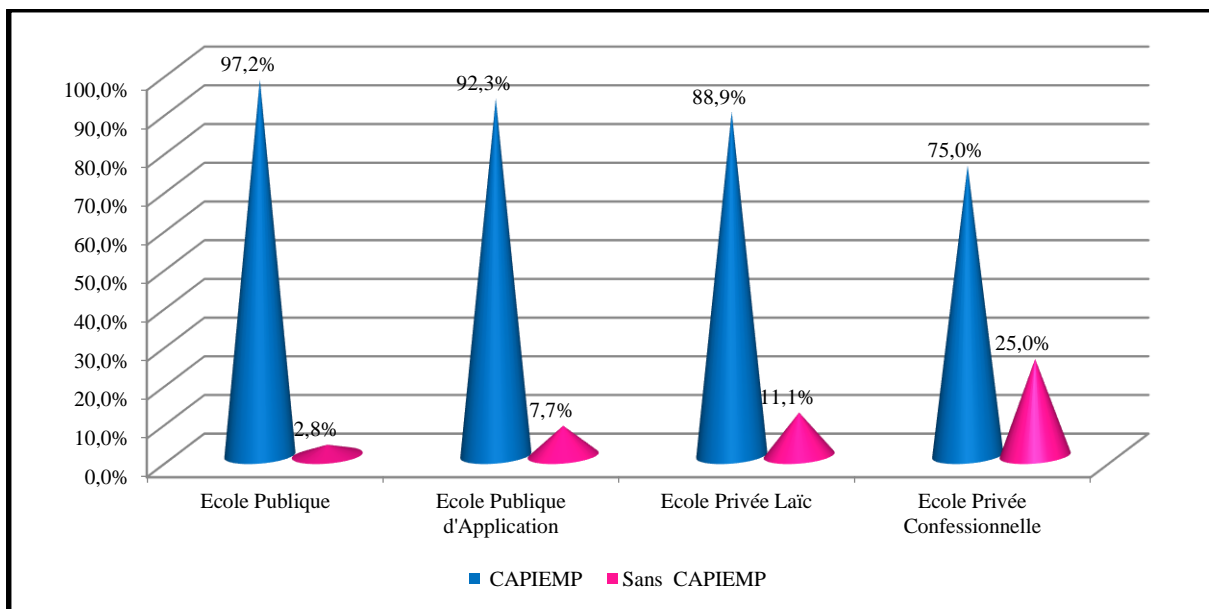
Ce que dénote la figure 54, c'est que les diplômes les moins représentés sont la licence (EPP : 2,8 %, EPPA : 3,8 %, EPPL : 0,0 % et EPPC : 6,3 %) et le master (EPPA : 1,9 %, et inexistant dans les autres structures) ; fait explicable dans le secteur public par les restrictions auxquelles sont soumis les instituteurs quant aux formations diplômantes. Si nous nous référons aux référentiels de gestion du corps de l'éducation tels le statut général de la fonction publique et le statut particulier des enseignants, l'instituteur n'est autorisé qu'à suivre juste des formations de courte durée n'excédant pas 90 jours ; l'intéressé devra avoir une autorisation ministérielle. Quant aux écoles primaires privées, les recrutements avec les diplômes élevés se font rares du fait que les titulaires desdits diplômes préfèrent se faire recruter aux enseignements secondaires comme enseignants vacataires.

Les titulaires de BEPC plus fortement représentés (EPP : 61,1 %, EPPA : 40,4 %, EPPL : 44,4 %, EPPC : 43,8 %) expliquent qu'ils sont les plus nombreux à être formés dans les écoles normales d'instituteurs. Ils sont plus nombreux dans le secteur public où certains espèrent à une éventuelle intégration dans la fonction publique que dans le secteur privé.

Mais toujours est-il qu'aujourd'hui, le recrutement à la contractualisation se fait par un test de sélection qui ne tient pas compte si le candidat est maître de parents ou pas. Les titulaires de probatoire (EPP : 16,7 %, EPPA : 25,0 %, EPPL : 44,4 %, EPPC : 31,3 %) et Baccalauréat

(EPP : 19,4 %, EPPA : 28,8 %, EPPL : 11,1 %, EPPC : 18,8 %) moyennement représentés dans les deux cas, obéissent à la même logique.

Figure 55: Répartition des avis selon la qualification professionnelle



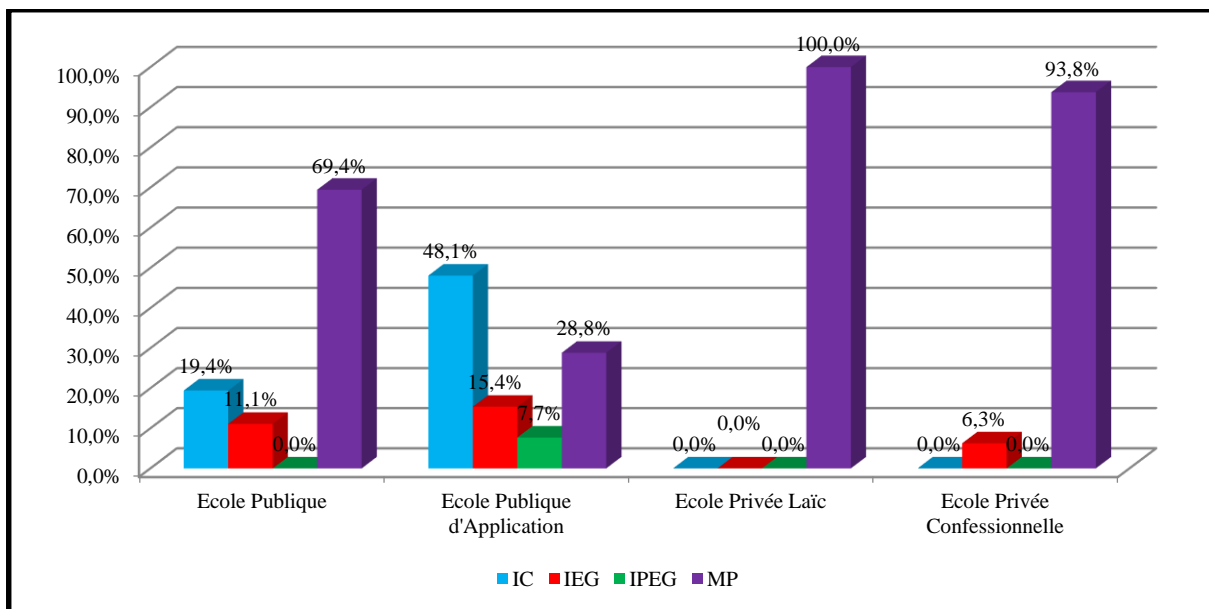
D'une part, les recommandations du Ministère de l'Education de Base sont de ne plus employer dans les écoles que les enseignants formés dans les Ecoles Normales des Instituteurs ; ce qui rend compréhensible dans la figure 55, la forte représentativité des titulaires de CAPIEMP dans les établissements publics (EPP : 97,2 % et EPPA : 92,3 %) et privés (EPPL : 88,9 % et EPPC : 75,0 %) qui respectent les orientations ministérielles auxquelles tiennent la main haute les autorités éducatives du Cameroun. D'autre part, cette forte majorité des titulaires de CAPIEMP se justifierait par le fait que depuis 1995, date de réouverture des ENIEG, celle-ci forment des enseignants dont la contractualisation n'est pas une évidence par conséquent nombreux d'entre eux se retrouvent au chômage.

Nous constatons également que ces titulaires de CAPIEMP sont plus nombreux dans le secteur public (47,4 % en moyenne) que privé (40,9 % en moyenne). Ceci se justifierait par le fait que par le passé les maîtres de parents dans les écoles primaires publiques étaient les plus sollicités pour la contractualisation. Certains s'étant résignés à leur situation précaire sont demeurés à servir dans les établissements publics.

Les sans CAPIEMP sont rares. Ils représentent dans les structures publiques (EPP : 2,8 % et EPPA : 7,7 %) les anciens maîtres auxiliaires sans formation reversés dans la fonction du fait de leur longue durée dans la carrière par le statut particulier des enseignants signé les années

2 000. Dans les structures privées (EPPL : 11,1 % et EPPC : 25,0 %) se sont des enseignants anciens qui avaient déjà signé un contrat les garantissant la permanence dans le service.

Figure 56: Répartition des avis selon le grade

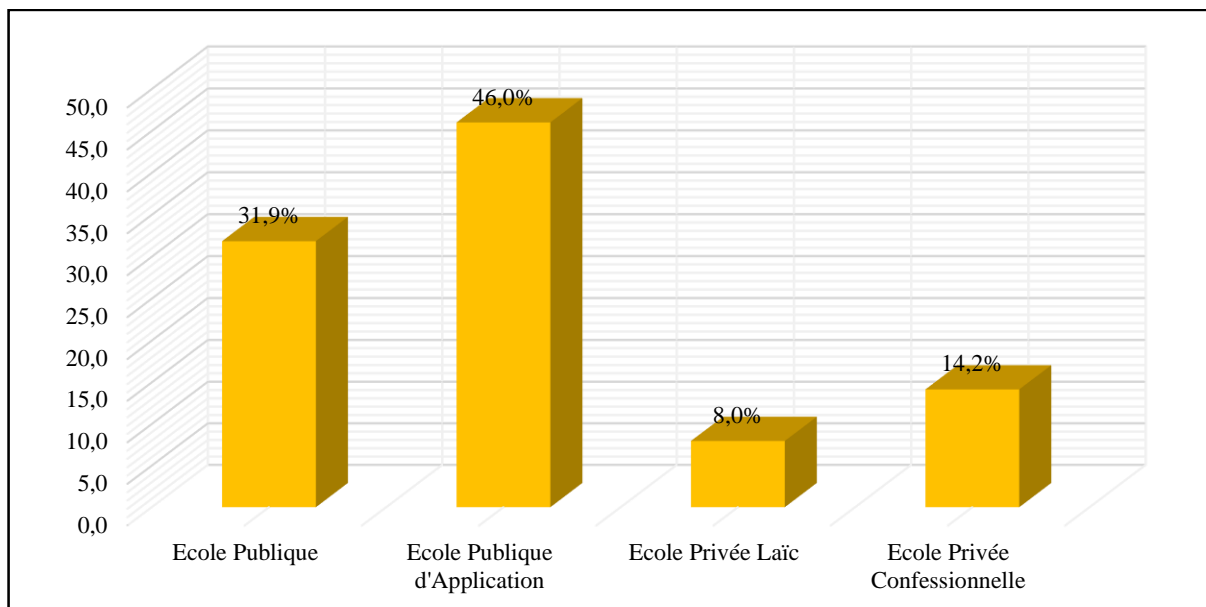


Les données de la figure 56 nous font d'ores déjà remarquer que les structures privées de l'éducation de base n'ont pas encore spécifié les grades. La quasi-totalité des enquêtés (EPPL : 100 % et EPPC : 93,8 %) de ces structures estiment qu'ils sont des MP (maîtres de parents) peut être du fait de leurs salaires dérisoires. Les 6,3 % des IEG de ce secteur est un fait de hasard.

La même figure nous révèle que dans les structures publiques, les IPEG (EPP : 0,0 % et EPPA : 7,7 %) sont très faiblement représentés. La condition principale de reclassement au grade d'IPEG est avoir accompli 15 années de service comme enseignant, et encore, avoir au début de ces quinze années été IEG. Autrement dit, seuls les IEG après quinze ans peuvent accéder au grade d'IPEG. A défaut, il s'agit pour les IEG de passer par un concours professionnel organisé par le Ministère de l'Éducation de Base, sans calendrier fixe. Les MP (EPP : 69,4 % et EPPA : 28,8 %) fortement représentés montrent que les recrutements à la fonction publique se font rarement. Par ailleurs, la forte représentation des IC (EPP : 19,4 % et EPPA : 48,1 %) par rapport aux IEG (EPP : 11,1 % et EPPA : 15,4 %) se justifierait par le fait que, depuis la dernière liste des 1700 Instituteurs titulaires de CAPIEMP intégrés dans la fonction publique en date du 13 Avril 2006, il n'y a plus eu 15 ans après d'intégration directe des IEG. Aussi, compte tenu des décès des enseignants fonctionnaires ou de leurs départs en

retraite, le chiffre des IEG décroît pendant que celui des IC dont les recrutements se poursuivent bien qu'étant rares s'accroît.

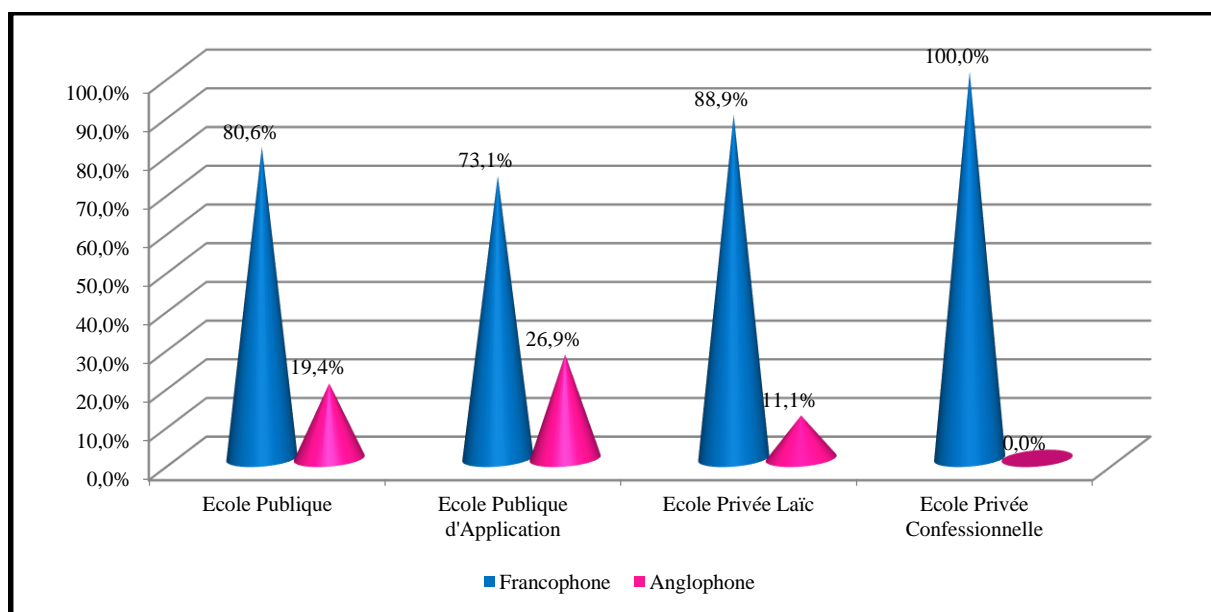
Figure 57: Répartition des avis selon le secteur d'enseignement



Suivant les données de la figure 57, les effectifs en enseignants des structures scolaire privées du primaire sont très faibles (EPPL : 8,0 % et EPPC : 14,2 %). Ceci peut être justifié par le fait que les écoles primaires privées sont essentiellement implantée dans les zones urbaines, zones de grandes agglomération ou zones de forte population. Elles sont totalement absentes ou presque dans les zones rurales où la population est faible.

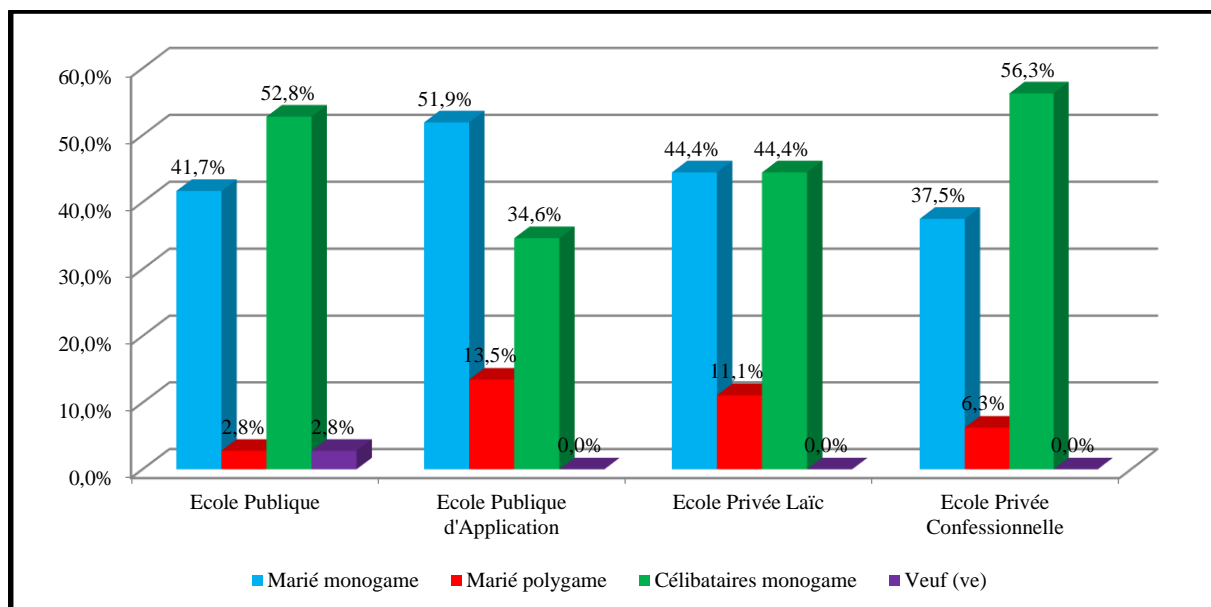
Par contre, les effectifs en enseignants des structures scolaire publiques sont fortement représentés (EPP : 31,9 % et EPPA : 46,0 %). Cela se justifierait par la volonté du gouvernement qui voudrait rapprocher l'administration des administrés à travers la politique d'une école au moins par village. Ainsi, on assiste à la création et à l'ouverture des écoles primaires publiques dans presque tous les villages.

Figure 58: Répartition des avis selon le sous-système d'enseignement



La figure 58 relève que la plupart des enquêtés sont du sous-système d'enseignement francophone (EPP : 80,6 % ; EPPA : 73,1 % ; EPPL : 88,9 % ; EPPC : 100 %). Les établissements bilingues qui incarnent le sous-système anglophone se font rares que ce soit dans le secteur public (EPP : 19,4 % ; EPPA : 26,9 %) que privé (EPPL : 11,1 % ; EPPC : 0,0 %).

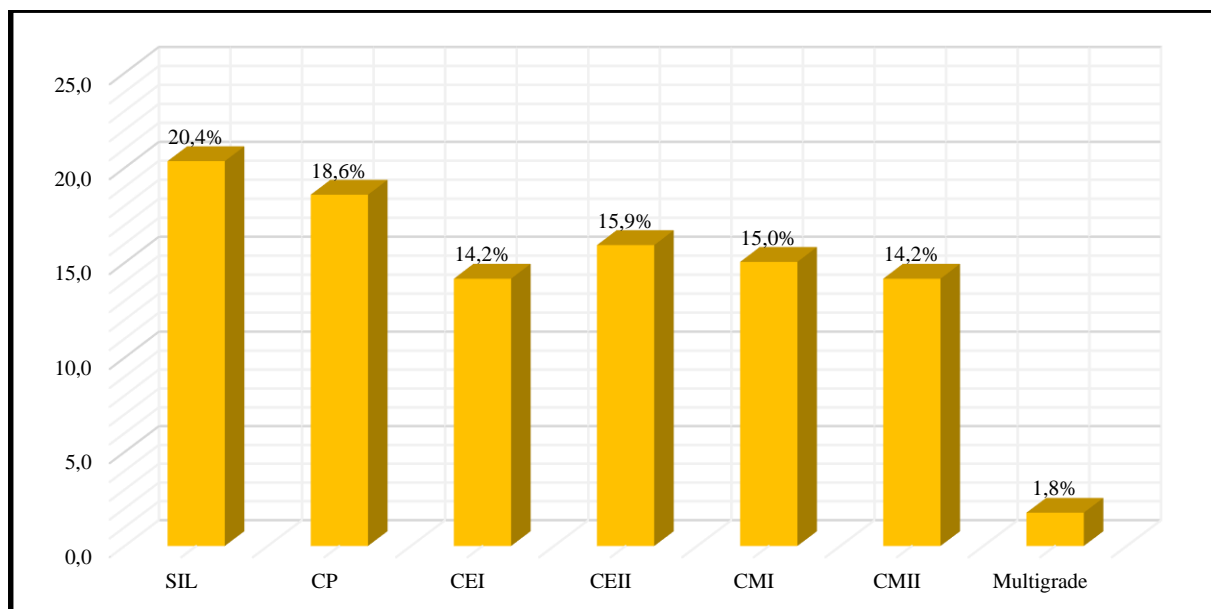
Figure 59: Répartition des avis selon la situation matrimoniale



Il ressort de la figure 59 que le partage des avis semble équilibré entre les mariés et les célibataires. Mais, il y a plus de célibataires dans le secteur privé (EPPL : 44,4 % ; EPPC : 56,3 %) que public (EPP : 52,8 % ; EPPA : 34,6 %). La propension des jeunes à ne pas se marier se

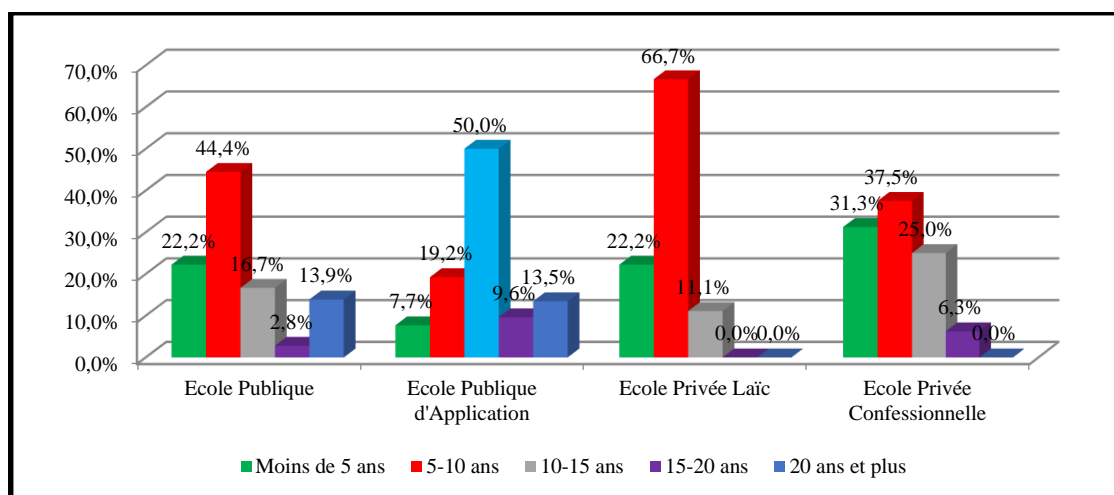
fait ressentir plus dans les établissements privés peut-être à cause de la précarité du statut social au revenu faible. Ceci est davantage soutenu par le fait qu'il y a plus de mariés dans les écoles publiques (27,5 % en moyenne) que privées (24,8 % en moyenne). Ces mariés sont beaucoup plus monogames. Le pourcentage des veufs/veuves ne traduit rien, il est fortuit.

Figure 60: Répartition des avis selon la classe tenue



La figure 60 nous informe de ce que le nombre d'enseignants par niveau ou par cours n'est pas statutaire, mais relatif aux réalités de chaque enseignant, chaque école, aux effectifs des élèves et de la proximité d'une école maternelle. De ces faits, les enseignants du niveau 1 sont plus représentés (SIL : 20,4 % ; CP : 18,6 %). Ceux des classes multigrades sont rares du fait que l'Arrondissement de Bafia est moins enclavé, par conséquent regorge des écoles d'accès facile.

Figure 61: Répartition des avis selon l'ancienneté dans l'enseignement

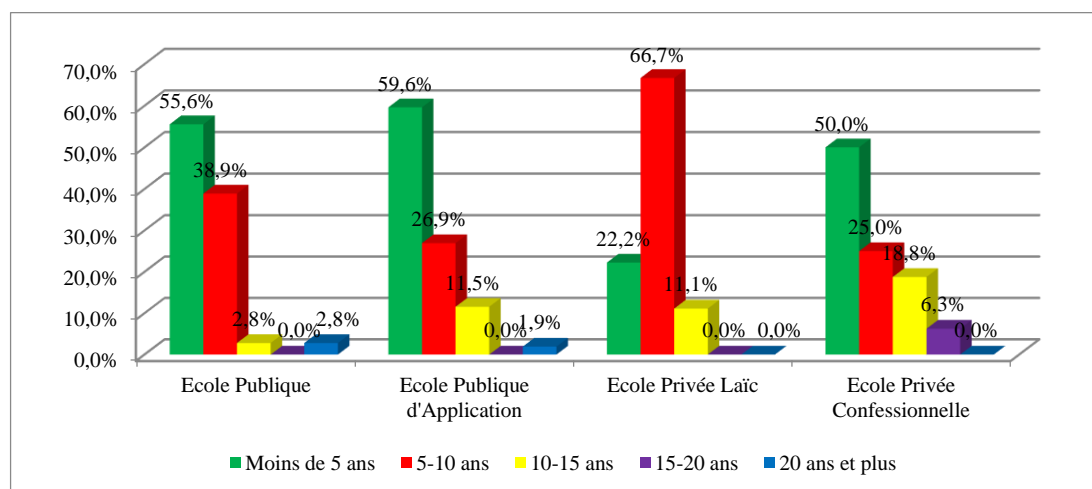


La figure 61 nous renseigne que les enseignants de plus de 15 ans de service sont rares dans les établissements privés (EPPL : 0,0 % ; EPPC : 6,3 %). Ces enseignants n'arrivent pas à supporter leurs faibles salaires et finissent par démissionner. Les enseignants les plus expérimentés se trouvent dans le secteur public (15 et plus : EPP 16,7 % ; EPPA 23,1 %). Il y a plus de rajeunissement du corps enseignant dans les établissements privés que publics. Ainsi, les pourcentages des enquêtés de moins de 5 ans et ceux de

5-10 ans d'ancienneté dans l'enseignement sont de :

- EPPL=88,9 % et EPPC=68,8 % pour les structures privées ;
- EPP=66,6 % et EPPA=26,9 % pour celles publiques.

Figure 62: Répartition des avis selon l'ancienneté au poste actuel



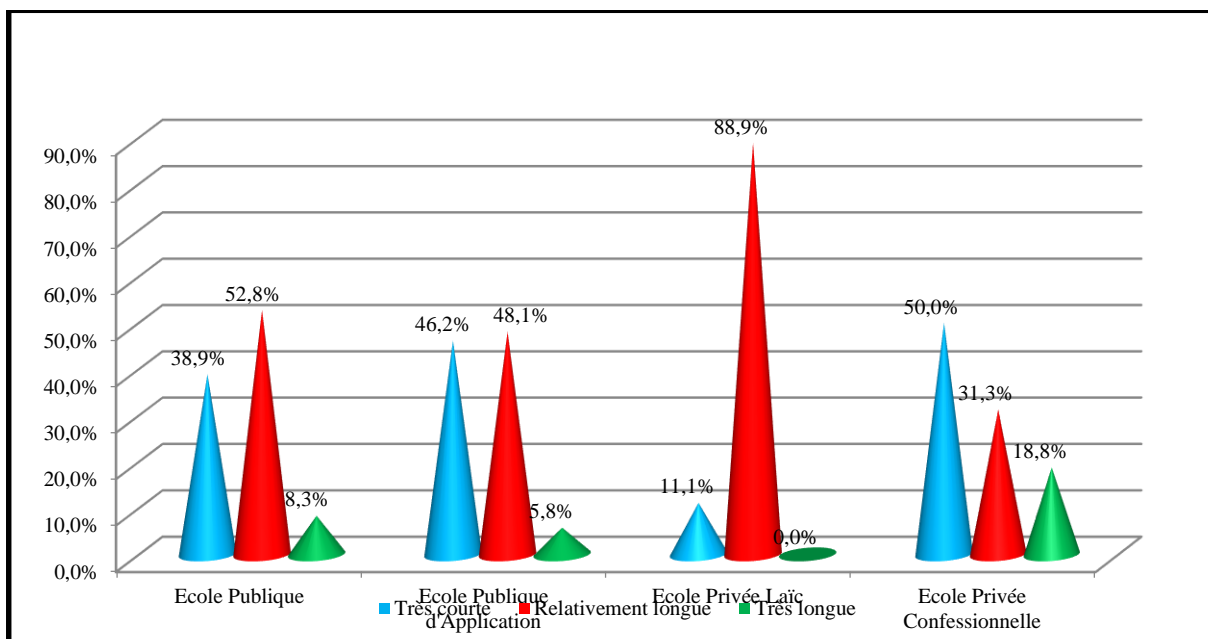
Au regard de la figure 62, les enseignants de moins de 5 ans de service au poste actuel

sont plus nombreux dans les structures publiques (EPP : 55,6 % et EPPA : 59,6 %) que celles privées (EPPL : 22,2 % et EPPC : 50,0 %). Ce phénomène pourrait s'expliquer d'une part de ce que cette tranche de l'échantillon est constituées d'IC (EPP : 19,4 % et EPPA : 48,1 %) et maîtres de parents (EPP : 69,4 % et EPPA : 28,8 %) représentant la population jeune, confirmant par là le constat effectué en 2011 par Ngué et Ambassa (pour que cesse l'absentéisme des enseignants à l'école) ; d'autre part, cela s'expliquerait par des recrutements successifs d'enseignants contractuels par poste de travail dans le secteur public. L'une des conditions essentielles est de passer 5 ans dans le poste de recrutement avant de prétendre à une éventuelle affectation.

Mais, après les 5 ans, une mutation est possible. C'est ce qu'expliquerait la situation inverse où les enseignants de 5 à 10 ans d'ancienneté au poste actuel deviennent plus nombreux dans les structures privées (EPPL : 66,7 % et EPPC : 25,0 %) alors que leur nombre diminue dans celles publiques (EPP : 38,9 % et EPPA : 26,9 %).

Les tranches de plus de 10 ans de service seraient ainsi constituées des IEG et IPEG pour le secteur public ; et de maîtres de parents que nous assimilons aux enseignants du secteur privé considérés comme enseignants à faible revenu.

Figure 63: Répartition des avis selon la distance qui sépare le domicile de l'enseignant et l'école



L'assiduité et la ponctualité qui participent à la mobilisation des enseignants peuvent être fonction de la proximité ou de l'éloignement du lieu de résidence, les aléas de transport

n'étant pas à négliger. Plus on est présent à l'école et à temps, mieux on a du temps pour s'appliquer dans ce qui est convenu (participation aux réunions, rassemblement matinal etc...). La figure 63 révèle que les enseignants des structures publiques (EPP : 38,9 % et EPPA : 46,2 %) résident plus à proximité de leur poste travail que leurs homologues des structures privées (EPPL : 11,1 % et EPPC : 50 ;0 %) ; par conséquent, seraient plus mobilisés.

L'analyse descriptive de nos résultats a permis de présenter nos données d'enquête de façon schématique et linéaire. La partie qui va suivre fera l'analyse inférentielle ; celle-ci nous permettra d'interpréter et discuter nos résultats afin de tirer des conclusions sur nos hypothèses de recherche.

4.1.3- Analyse associative des résultats du questionnaire

Cette analyse met en exergue les liens d'association qui peuvent exister entre la variable dépendante et les principales variables indépendantes. C'est l'une des étapes cruciales ayant pour but de tirer des conclusions sur nos hypothèses à partir des résultats empiriques. L'objectif ici est de tester l'existence d'un lien de dépendance significatif entre les variables indépendante et dépendante de chacune de nos hypothèses de recherche. Cette analyse, tout comme l'analyse descriptive a été faite par ordinateur pour minimiser les risques d'erreurs. Cette partie de notre travail nous permettra de faire des analyses qui nous aiderons à trouver une réponse à notre question de recherche qui était celle de savoir ce qui explique la mobilisation significative des enseignants des secteurs privés et publics dans la réalisation d'une tâche collective. Plus précisément, cette analyse nous permettra de tester nos hypothèses de recherche suivantes :

- La communication des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs privés et publics.
- La planification des compétences a un effet plus significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs privés et publics.
- La participation du directeur et des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs privés et publics.
- L'évaluation des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs privés et publics.
- L'orientation des sanctions relatives aux compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs privés et publics.
- L'implication des acteurs externes dans la gestion des compétences a un effet significatif

sur la mobilisation des enseignants des secteurs privés et publics.

Pour la vérification de chaque hypothèse de recherche, le protocole est le suivant :

- 1- Rappel de l'hypothèse de recherche
- 2- Formulation des hypothèses statistiques (H_a) et (H_o) ;
- 3- Choix du seuil de signification ;
- 4- Calcul du nombre de degré de liberté et de la valeur de la statistique ;
- 5- Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision.

A cette étape, nous allons chaque fois nous référer à la règle de décision qui suit :

Si χ^2 calculé est supérieur au χ^2 lu, nous acceptons H_a et ou rejetons H_o ;

Si χ^2 calculé est inférieur au χ^2 lu, nous acceptons H_o et ou rejetons H_a .

- 6- Calcul du Coefficient de Contingence (CC) ;
- 7- Conclusion.

4.1.3.1- Vérification de l'hypothèse de recherche 1 (HR1)

Etape 1 : Rappel de l'hypothèse de recherche

Notre première hypothèse de recherche est la suivante : La communication des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.

Etape 2 : Formulation des hypothèses statistiques

- H_a : La communication des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.
- H_o : La communication des compétences n'a pas d'effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.

Etape 3 : Choix du seuil de signification

Etant donné que nous sommes en sciences sociales, nous avons choisi comme seuil de signification 0,05. Ceci signifie que nous avons 5 % de risque de nous tromper lors de la prise de décision et 95 % de chances de ne pas le faire.

Etape 4 : Calcul du nombre de degré de liberté (nddl) et de la valeur de la statistique

Ce calcul est fait grâce à la lecture du nombre de lignes et de colonnes. La formule est la suivante : $n_{ddl} = (L-1) (C-1)$. Il s'est fait par ordinateur et il y ressort par secteur d'enseignement que :

- $n_{ddl} = 16$ pour le secteur public c'est-à-dire celui constitué par les EPP et les EPPA ;
- $n_{ddl} = 3$ ou $n_{ddl} = 9$ respectivement pour les EPPL et les EPPC toutes constituant les établissements privés.

Etape 5 : Test du khi-carré

Tableau 16: Tableau du test de khi-carré. Mobilisation des enseignants au travail * La communication des compétences vous amène à bien faire votre travail suivant le secteur d'enseignement.

Préciser à quel secteur d'enseignants vous appartenez :		Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Ecole Publique	khi-carré de Pearson	41,016 ^b	16	,001
	Rapport de vraisemblance	29,739	16	,019
	Association linéaire par linéaire	12,195	1	,000
	N d'observations valides	36		
Ecole Publique d'Application	khi-carré de Pearson	79,926 ^c	16	,000
	Rapport de vraisemblance	52,768	16	,000
	Association linéaire par linéaire	22,272	1	,000
	N d'observations valides	52		
Ecole Privée Laïc	khi-carré de Pearson	9,000 ^d	3	,029
	Rapport de vraisemblance	6,279	3	,099
	Association linéaire par linéaire	2,124	1	,145
	N d'observations valides	9		
Ecole Privée Confessionnelle	khi-carré de Pearson	22,649 ^e	9	,007
	Rapport de vraisemblance	15,318	9	,083
	Association linéaire par linéaire	3,418	1	,064
	N d'observations valides	16		
Total	khi-carré de Pearson	121,972 ^a	16	,000
	Rapport de vraisemblance	80,767	16	,000
	Association linéaire par linéaire	39,277	1	,000
	N d'observations valides	113		

a. 19 cellules (76,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,11.

b. 23 cellules (92,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,06.

c. 23 cellules (92,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,04.

d. 7 cellules (87,5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,11.

e. 16 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,06.

Il ressort du tableau 16 que la valeur du Khi-deux calculé par secteur d'enseignement est de :

- Ecoles primaires publiques : 41,016 ;
- Ecoles primaires publiques d'application : 79,926 ;
- Ecoles primaires privées laïques : 9,000 ;

- Ecoles primaires privées confessionnelles : 22,649.

Globalement, le Khi-deux total est de 121,972.

Etape 6 : Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision

D'après la table de distribution du Khi-carré, pour $n_{ddl} = 16$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 26,296 ; pour $n_{ddl} = 3$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 7,82 ; enfin pour $n_{ddl} = 9$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 16,92.

Décision pour chaque secteur d'enseignement :

- EPP : Etant donné que $\chi^2_{cal} (41,016) > \chi^2_{lu} (26,296)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.
- EPPA : Etant donné que $\chi^2_{cal} (79,926) > \chi^2_{lu} (26,296)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.
- EPPL : Etant donné que $\chi^2_{cal} (9,000) > \chi^2_{lu} (7,82)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.
- EPPC : Etant donné que $\chi^2_{cal} (22,649) > \chi^2_{lu} (16,92)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.

Décision finale : Etant donné que $\chi^2_{cal\ total} \text{ est } (121,972) > \chi^2_{lu} (26,296)$, l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.

Etape 7 : Calcul du coefficient de contingence et détermination de l'intensité de la force entre les variables.

Nous pouvons calculer le coefficient de contingence selon la formule suivante :

$CC = \frac{X^2_{cal}}{X^2_{cal} + E}$; CC est le coefficient de contingence, X^2_{cal} est le Khi-carré calculé et E est l'échantillon. En fait, le coefficient de contingence permet de déterminer l'intensité de la force entre deux variables. Ainsi, la relation entre les variables est parfaite si $CC = 1$; la relation est très forte si $CC > 0,8$; il existe un lien de forte intensité si $0,5 < CC < 0,8$; un lien d'intensité moyenne si $0,2 < CC < 0,5$; un lien de faible intensité si $0 < CC < 0,2$; relation nulle si $CC = 0$.

Application numérique et intensité de force entre les variables :

$CC_{EPP} = \frac{41,016}{41,016 + 36} = 0,532$; le lien entre les variables est de forte intensité.

$CC_{EPPA} = \frac{79,926}{79,926 + 40} = 0,666$; le lien entre les variables est de forte intensité.

$CC_{EPPL} = \frac{9,000}{9,000 + 18} = 0,333$; le lien entre les variables est de moyenne intensité.

$CC_{EPPC} = \frac{22,649}{22,649 + 19} = 0,543$; le lien entre les variables est de forte intensité.

$CC_{Total} = \frac{121,972}{121,972 + 113} = 0,519$; le lien entre les variables est de forte intensité.

Etape 8 : Conclusion

L'acceptation de l'hypothèse alternative dans tous les secteurs d'enseignement publics comme privés, nous permet de dire que notre hypothèse de recherche HR1 est confirmée. Nous pouvons donc dire avec certitude que la communication des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé. Le coefficient de contingence (CC) permet de mesurer la force de liaison entre deux variables. Au regard de celui-ci, seuls dans les EPPL que la force de liaison est d'intensité moyenne ($CC_{EPPL} = 0,333$). Il est d'intensité forte dans les autres types d'école. Mais le CC total étant de 0,519 nous pouvons conclure qu'il existe un lien de forte intensité entre ces deux variables.

4.1.3.2- Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (HR2)

Etape 1 : Rappel de l'hypothèse de recherche

Notre deuxième hypothèse de recherche est la suivante : La planification des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.

Etape 2 : Formulation des hypothèses statistiques

- H_a : La planification des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.
- H_o : La planification des compétences n'a pas d'effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.

Etape 3 : Choix du seuil de signification

Etant donné que nous sommes en sciences sociales, nous avons choisi comme seuil de signification 0,05. Ceci signifie que nous avons 5 % de risque de nous tromper lors de la prise de décision et 95 % de chances de ne pas le faire.

Etape 4 : Calcul du nombre de degré de liberté (nddl) et de la valeur de la statistique

Ce calcul est fait grâce à la lecture du nombre de lignes et de colonnes. La formule est

la suivante : $nddl = (L-1) (C-1)$. Il s'est fait par ordinateur et il y ressort par secteur d'enseignement que :

- $nddl = 16$ pour le secteur public c'est-à-dire celui constitué par les EPP et les EPPA ;
- $nddl = 2$ ou $nddl = 9$ respectivement pour les EPPL et les EPPC toutes constituant les établissements privés.

Etape 5 : Test du khi-carré

Tableau 17: Tableau du test de khi-carré Mobilisation des enseignants au travail* La planification des compétences vous amène à bien faire votre travail suivant le secteur d'enseignement

Préciser à quel secteur d'enseignants vous appartenez :		Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Ecole Publique	khi-carré de Pearson	46,519 ^b	16	,000
	Rapport de vraisemblance	30,537	16	,015
	Association linéaire par linéaire	14,240	1	,000
	N d'observations valides	36		
Ecole Publique d'Application	khi-carré de Pearson	74,592 ^c	16	,000
	Rapport de vraisemblance	41,447	16	,000
	Association linéaire par linéaire	27,274	1	,000
	N d'observations valides	52		
Ecole Privée Laïc	khi-carré de Pearson	3,938 ^d	2	,140
	Rapport de vraisemblance	3,506	2	,173
	Association linéaire par linéaire	3,112	1	,078
	N d'observations valides	9		
Ecole Privée Confessionnelle	khi-carré de Pearson	17,616 ^e	9	,040
	Rapport de vraisemblance	9,567	9	,387
	Association linéaire par linéaire	2,294	1	,130
	N d'observations valides	16		
Total	khi-carré de Pearson	121,062 ^a	16	,000
	Rapport de vraisemblance	61,417	16	,000
	Association linéaire par linéaire	45,678	1	,000
	N d'observations valides	113		

a. 20 cellules (80,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,09.

b. 23 cellules (92,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,03.

c. 23 cellules (92,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,04.

d. 6 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,22.

e. 16 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,06.

Le tableau 17 nous renseigne que la valeur du Khi-deux calculé par secteur d'enseignement est de :

- Ecoles primaires publiques : 46,510 ;
- Ecoles primaires publiques d'application : 74,592 ;
- Ecoles primaires privées laïques : 3,938 ;
- Ecoles primaires privées confessionnelles : 17,616.

Au fait, la valeur totale du Khi-deux calculé est de 121,062

Etape 6 : Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision

D'après la table de distribution du Khi-carré, pour $nddl = 16$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 26,296 ; pour $nddl = 2$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de (5,99 ; enfin pour $nddl = 9$, $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 16,92.

Décision pour chaque secteur d'enseignement :

- EPP : Etant donné que $\chi^2_{cal} (46,51) > \chi^2_{lu} (26,296)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.
- EPPA : Etant donné que $\chi^2_{cal} (74,592) > \chi^2_{lu} (26,296)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.
- EPPL : Etant donné que $\chi^2_{cal} (3,938) < \chi^2_{lu} (5,99)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est rejetée et l'hypothèse nulle (Ho) acceptée.
- EPPC : Etant donné que $\chi^2_{cal} (17,616) > \chi^2_{lu} (16,92)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.

Décision finale : Etant donné que $\chi^2_{cal\ total} \text{ est } (121,062) > \chi^2_{lu} (26,296)$, l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.

Etape 7 : Calcul du coefficient de contingence et détermination de l'intensité de la force entre les variables.

Nous pouvons calculer le coefficient de contingence selon la formule suivante : $CC = \frac{X^2_{cal}}{X^2_{cal} + E}$;

CC est le coefficient de contingence, X^2_{cal} est le Khi-carré calculé et E est l'échantillon.

Application numérique et intensité de force entre les variables

$$CC_{EPP} = \frac{46,510}{46,510 + 36} = 0,563 ; \text{ il existe un lien de forte intensité entre les variables.}$$

$$CC_{EPPA} = \frac{74,592}{74,592 + 40} = 0,650 ; \text{ il existe un lien de forte intensité entre les variables.}$$

$$CC_{EPPL} = \frac{3,938}{3,938 + 18} = 0,179 ; \text{ il existe un lien de faible intensité entre les variables.}$$

$CC_{EPPC} = \frac{17,616}{17,616 + 19} = 0,481$; il existe un lien de moyenne intensité entre les variables.

$CC_{Total} = \frac{121,062}{121,062 + 113} = 0,517$; il existe un lien de forte intensité entre les variables.

Etape 8 : Conclusion

Seules les EPPL rejettent notre hypothèse alternative. Mais dans l'ensemble, cette hypothèse est acceptée ; et cela nous permet de dire que notre hypothèse de recherche HR2 est confirmée. Nous pouvons établir donc que la planification des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé. Le coefficient de contingence (CC) permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables, il est globalement de 0,517. Au regard de celui-ci, on note qu'il existe un lien de forte intensité entre ces deux variables. Mais que seul dans les EPPL, le lien entre les deux variables est de faible intensité ; il est d'intensité moyenne dans les EPPC et d'intensité forte pour les écoles dites de l'Etat (EPP et EPPA).

4.1.3.3- Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (HR3)

Etape 1 : Rappel de l'hypothèse de recherche

Notre troisième hypothèse de recherche est la suivante : La participation pour un meilleur arrangement des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.

Etape 2 : Formulation des hypothèses statistiques

- H_a : La participation pour un meilleur arrangement des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.
- H_o : La participation pour un meilleur arrangement des compétences n'a pas d'effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.

Etape 3 : Choix du seuil de signification

Etant donné que nous sommes en sciences sociales, nous avons choisi comme seuil de signification 0,05. Ceci signifie que nous avons 5 % de risque de nous tromper lors de la prise de décision et 95 % de chances de ne pas le faire.

Etape 4 : Calcul du nombre de degré de liberté (nddl) et de la valeur de la statistique

Ce calcul est fait grâce à la lecture du nombre de lignes et de colonnes. La formule est la

suivante : $nddl = (L-1)(C-1)$. Il s'est fait par ordinateur et il y ressort par secteur d'enseignement que :

- $nddl = 16$ pour le secteur public c'est-à-dire celui constitué par les EPP et les EPPA ;
- $nddl = 2$ ou $nddl = 6$ respectivement pour les EPPL et les EPPC toutes constituant les établissements privés.

Etape 5 : Test du khi-carré

Tableau 18: Tableau du test de khi-carré Mobilisation des enseignants au travail * Votre participation pour un meilleur arrangement des compétences vous amène à bien

Préciser à quel secteur d'enseignants vous appartenez :		Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Ecole Publique	khi-carré de Pearson	53,882 ^b	16	,000
	Rapport de vraisemblance	33,982	16	,005
	Association linéaire par linéaire	14,985	1	,000
	N d'observations valides	36		
Ecole Publique d'Application	khi-carré de Pearson	75,524 ^c	16	,000
	Rapport de vraisemblance	48,366	16	,000
	Association linéaire par linéaire	23,549	1	,000
	N d'observations valides	52		
Ecole Privée Laïc	khi-carré de Pearson	3,938 ^d	2	,140
	Rapport de vraisemblance	3,506	2	,173
	Association linéaire par linéaire	3,112	1	,078
	N d'observations valides	9		
Ecole Privée Confessionnelle	khi-carré de Pearson	9,455 ^e	6	,150
	Rapport de vraisemblance	9,969	6	,126
	Association linéaire par linéaire	3,435	1	,064
	N d'observations valides	16		
Total	khi-carré de Pearson	109,603 ^a	16	,000
	Rapport de vraisemblance	76,273	16	,000
	Association linéaire par linéaire	42,067	1	,000
	N d'observations valides	113		

a. 21 cellules (84,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,11.

• b. 23 cellules (92,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,03.

c. 23 cellules (92,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,04.

d. 6 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,22.

e. 16 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,06.

Selon le tableau 18 la valeur du Khi-deux calculé par secteur d'enseignement est de :

- Ecoles primaires publiques : 53,882 ;
- Ecoles primaires publiques d'application : 75,524 ;
- Ecoles primaires privées laïques : 3,938 ;
- Ecoles primaires privées confessionnelles : 9,455.

Globalement, le Khi-deux total est de 109,603.

Etape 6 : Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision

D'après la table de distribution du Khi-carré, pour $nddl = 16$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 26,296 ; pour $nddl = 2$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 5,99 ; enfin pour $nddl = 6$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 12,59.

Décision pour chaque secteur d'enseignement :

- EPP : Etant donné que $\chi^2_{cal} (53,882) > \chi^2_{lu} (26,296)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.
- EPPA : Etant donné que $\chi^2_{cal} (75,524) > \chi^2_{lu} (26,296)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.
- EPPL : Etant donné que $\chi^2_{cal} (3,938) < \chi^2_{lu} (5,99)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est rejetée et l'hypothèse nulle (Ho) acceptée.
- EPPC : Etant donné que $\chi^2_{cal} (9,455) < \chi^2_{lu} (12,59)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est rejetée et l'hypothèse nulle (Ho) acceptée.

Décision finale : Etant donné que $\chi^2_{cal\ total} \text{ est } (109,603) > \chi^2_{lu} (26,296)$, l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.

Etape 7 : Calcul du coefficient de contingence et détermination de l'intensité de la force entre les variables.

Nous pouvons calculer le coefficient de contingence selon la formule suivante : $CC = \frac{X^2_{cal}}{X^2_{cal} + E}$;

CC est le coefficient de contingence, χ^2_{cal} est le Khi-carré calculé et E est l'échantillon.

Application numérique :

$CC_{EPP} = \frac{53,882}{53,882 + 36} = 0,599$; il existe un lien de forte intensité entre les variables.

$CC_{EPPA} = \frac{75,524}{75,524 + 40} = 0,653$; il existe un lien de forte intensité entre les variables.

$CC_{EPPL} = \frac{3,938}{3,938 + 18} = 0,179$; il existe un lien de faible intensité entre les variables.

$CC_{EPPC} = \frac{9,455}{9,455 + 19} = 0,332$; il existe un lien d'intensité moyenne entre les variables.

$CC_{Total} = \frac{109,603}{109,603 + 113} = 0,492$; il existe un lien d'intensité moyenne entre les variables.

Etape 8 : Conclusion

L'hypothèse alternative est rejetée dans le secteur d'enseignement privés. Elle est acceptée dans le secteur public. Mais selon la décision finale, l'hypothèse alternative est acceptée. Ceci nous permet de dire que notre hypothèse de recherche HR3 est confirmée. Nous pouvons donc dire avec certitude que la participation pour un meilleur arrangement des

compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs publics et privés. Le coefficient de contingence (CC) permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,492. Au regard de celui-ci, nous notons qu'il existe un lien d'intensité moyenne entre ces deux variables. Mais que dans le secteur privé, ce lien entre les deux variables est de faible intensité dans les EPPL et de moyenne intensité dans les EPPC. Il est de forte intensité dans les écoles dites de l'Etat (EPP et EPPA).

4.1.3.4- Vérification de l'hypothèse de recherche 4 (HR4)

Etape 1 : Rappel de l'hypothèse de recherche

Notre quatrième hypothèse de recherche est la suivante : L'évaluation des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.

Etape 2 : Formulation des hypothèses statistiques

- H_a : L'évaluation des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.
- H_o : L'évaluation des compétences n'a pas d'effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.

Etape 3 : Choix du seuil de signification

Etant donné que nous sommes en sciences sociales, nous avons choisi comme seuil de signification 0,05. Ceci signifie que nous avons 5 % de risque de nous tromper lors de la prise de décision et 95 % de chances de ne pas le faire.

Etape 4 : Calcul du nombre de degré de liberté (nddl) et de la valeur de la statistique

Ce calcul est fait grâce à la lecture du nombre de lignes et de colonnes. La formule est la suivante : $nddl = (L-1)(C-1)$. Il s'est fait par ordinateur et il y ressort par secteur d'enseignement que :

- $nddl = 16$ pour le secteur public c'est-à-dire celui constitué par les EPP et les EPPA ;
- $nddl = 2$ ou $nddl = 9$ respectivement pour les EPPL et les EPPC toutes constituant les établissements privés.

Etape 5 : Test du khi-carré

Tableau 19: Tableau du test de khi-carré Mobilisation des enseignants au travail * L'évaluation des compétences vous amène à bien faire votre travail

Préciser à quel secteur d'enseignants vous appartenez :		Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Ecole Publique	khi-carré de Pearson	75,077 ^b	16	,000
	Rapport de vraisemblance	37,256	16	,002
	Association linéaire par linéaire	15,338	1	,000
	N d'observations valides	36		
Ecole Publique d'Application	khi-carré de Pearson	96,571 ^c	16	,000
	Rapport de vraisemblance	56,439	16	,000
	Association linéaire par linéaire	25,933	1	,000
	N d'observations valides	52		
Ecole Privée Laïc	khi-carré de Pearson	3,938 ^d	2	,140
	Rapport de vraisemblance	3,506	2	,173
	Association linéaire par linéaire	3,112	1	,078
	N d'observations valides	9		
Ecole Privée Confessionnelle	khi-carré de Pearson	21,091 ^e	9	,012
	Rapport de vraisemblance	13,788	9	,130
	Association linéaire par linéaire	3,303	1	,069
	N d'observations valides	16		
Total	khi-carré de Pearson	156,948 ^a	16	,000
	Rapport de vraisemblance	92,177	16	,000
	Association linéaire par linéaire	47,146	1	,000
	N d'observations valides	113		

a. 20 cellules (80,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,07.

b. 23 cellules (92,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,03.

c. 23 cellules (92,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,04.

d. 6 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,22.

e. 15 cellules (93,8%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,06.

Selon le tableau 19 la valeur du Khi-deux calculé par secteur d'enseignement est de :

Ecoles primaires publiques : 75,077 ;

Ecoles primaires publiques d'application : 96,571 ;

Ecoles primaires privées laïques : 3,938 ;

Ecoles primaires privées confessionnelles : 21,091.

Globalement, le Khi-deux total est de 156,948.

Etape 6 : Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision.

D'après la table de distribution du Khi-carré, pour $n_{ddl} = 16$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 26,30 ; pour $n_{ddl} = 2$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 5,99 ; enfin pour $n_{ddl} = 9$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 16,92.

Décision pour chaque secteur d'enseignement :

EPP : Etant donné que $\chi^2_{cal} (75,077) > \chi^2_{lu} (26,30)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.

EPPA : Etant donné que $\chi^2_{cal} (96,571) > \chi^2_{lu} (26,30)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.

EPPL : Etant donné que $\chi^2_{cal} (3,938) < \chi^2_{lu} (5,99)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est rejetée et l'hypothèse nulle (Ho) acceptée.

EPPC : Etant donné que $\chi^2_{cal} (21,091) > \chi^2_{lu} (16,92)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.

Décision finale : Etant donné que $\chi^2_{cal\ total}$ est (156,948) $> \chi^2_{lu} (26,296)$, l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.

Etape 7 : Calcul du coefficient de contingence et détermination de l'intensité de la force entre les variables.

Nous pouvons calculer le coefficient de contingence selon la formule suivante : $CC =$

$\frac{X^2_{cal}}{X^2_{cal} + E}$; CC est le coefficient de contingence, χ^2_{cal} est le Khi-carré calculé et E est l'échantillon.

Application numérique et intensité de la force de liaison entre les variables

$CC_{EPP} = \frac{75,077}{75,077 + 36} = 0,675$; il existe un lien de forte intensité entre les variables.

$CC_{EPPA} = \frac{96,571}{96,571 + 40} = 0,707$; il existe un lien de forte intensité entre les variables.

$CC_{EPPL} = \frac{3,938}{3,938 + 18} = 0,179$; il existe un lien de faible intensité entre les variables.

$CC_{EPPC} = \frac{21,091}{21,091 + 19} = 0,526$; il existe un lien de forte intensité entre les variables.

$CC_{Total} = \frac{156,948}{156,948 + 113} = 0,581$; il existe un lien de forte intensité entre les variables.

Etape 8 : Conclusion

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de

recherche HR4 est confirmée. Nous pouvons donc dire avec confiance que l'évaluation des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants de secteurs publics et privés. Le coefficient de contingence (CC) permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est globalement de 0,581. Au regard de celui-ci nous notons qu'il existe un lien de forte intensité entre ces deux variables. Mais que le lien entre les deux variables est de forte intensité dans les établissements publics (CC= 0,675 pour les EPP et CC= 0,707 pour les EPPA). Dans les établissements privés, il est de faible intensité dans les EPPL (CC= 0,179) et de moyenne intensité pour les EPPC (CC= 0,526).

4.1.3.5- Vérification de l'hypothèse de recherche 5 (HR 5) :

Etape 1 : Rappel de l'hypothèse de recherche

Notre cinquième hypothèse de recherche est la suivante : L'orientation des sanctions relatives aux compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.

Etape 2 : Formulation des hypothèses statistiques

Ha : L'orientation des sanctions relatives aux compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.

Ho : L'orientation des sanctions relatives aux compétences n'a pas d'effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.

Etape 3 : Choix du seuil de signification.

Etant donné que nous sommes en sciences sociales, nous avons choisi comme seuil de signification 0,05. Ceci signifie que nous avons 5 % de risque de nous tromper lors de la prise de décision et 95 % de chances de ne pas le faire.

Etape 4 : Calcul du nombre de degré de liberté (nddl) et de la valeur de la statistique

Ce calcul est fait grâce à la lecture du nombre de lignes et de colonnes. La formule est la suivante : $nddl = (L-1)(C-1)$. Il s'est fait par ordinateur et il y ressort par secteur d'enseignement que :

nddl = 12 pour les EPP et 16 pour les EPPA ;

nddl = 3 ou nddl = 12 respectivement pour les EPPL et les EPPC toutes constituant les établissements privés.

Etape 5 : Test du khi-carré

Tableau 20: Tableau du test de khi-carré Mobilisation des enseignants au travail * L'orientation des sanctions relatives aux compétences vous amène à bien faire votre travail

Préciser à quel secteur d'enseignants vous appartenez :		Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Ecole Publique	khi-carré de Pearson	58,476 ^b	12	,000
	Rapport de vraisemblance	40,659	12	,000
	Association linéaire par linéaire	15,280	1	,000
	N d'observations valides	36		
Ecole Publique d'Application	khi-carré de Pearson	89,753 ^c	16	,000
	Rapport de vraisemblance	52,294	16	,000
	Association linéaire par linéaire	18,818	1	,000
	N d'observations valides	52		
Ecole Privée Laïc	khi-carré de Pearson	9,000 ^d	3	,029
	Rapport de vraisemblance	6,279	3	,099
	Association linéaire par linéaire	1,901	1	,168
	N d'observations valides	9		
Ecole Privée Confessionnelle	khi-carré de Pearson	16,000 ^e	12	,191
	Rapport de vraisemblance	14,468	12	,272
	Association linéaire par linéaire	2,147	1	,143
	N d'observations valides	16		
Total	khi-carré de Pearson	155,281 ^a	16	,000
	Rapport de vraisemblance	97,813	16	,000
	Association linéaire par linéaire	33,269	1	,000
	N d'observations valides	113		

a. 20 cellules (80,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,09.

b. 18 cellules (90,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,06.

c. 22 cellules (88,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,04.

d. 8 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,11.

e. 20 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,06.

Au regard du tableau 20, la valeur du Khi-deux calculé par secteur d'enseignement est de :

- Ecoles primaires publiques : 58,476 ;
- Ecoles primaires publiques d'application : 89,753 ;
- Ecoles primaires privées laïques : 9,000 ;
- Ecoles primaires privées confessionnelles : 16,000.

Globalement, le Khi-deux total est de 155,281.

Étape 6 : Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision

D'après la table de distribution du Khi-carré, pour $n_{ddl} = 16$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 26,296 ; pour $n_{ddl} = 3$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 7,82 ; enfin pour $n_{ddl} = 12$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 21,026.

Décision pour chaque secteur d'enseignement :

- EPP : Etant donné que $\chi^2_{cal} (58,476) > \chi^2_{lu} (21,026)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.
- EPPA : Etant donné que $\chi^2_{cal} (89,753) > \chi^2_{lu} (26,296)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.
- EPPL : Etant donné que $\chi^2_{cal} (9,000) > \chi^2_{lu} (7,82)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.
- EPPC : Etant donné que $\chi^2_{cal} (16,000) < \chi^2_{lu} (21,026)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est rejetée et l'hypothèse nulle (Ho) acceptée.

Décision finale : Etant donné que $\chi^2_{cal\ total} (155,281) > \chi^2_{lu} (26,296)$, l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.

Étape 7 : Calcul du coefficient de contingence et détermination de l'intensité de la force entre les variables.

Nous pouvons calculer le coefficient de contingence selon la formule suivante : $CC = \frac{\chi^2_{cal}}{\chi^2_{cal} + E}$;

CC est le coefficient de contingence, χ^2_{cal} est le Khi-carré calculé et E est l'échantillon.

Application numérique et intensité de la force de liaison entre les variables

$CC_{EPP} = \frac{58,476}{58,476 + 36} = 0,618$; il existe un lien d'intensité forte entre les variables.

$CC_{EPPA} = \frac{89,753}{89,753 + 40} = 0,691$; il existe un lien de forte intensité entre les variables.

$CC_{EPPL} = \frac{9,000}{9,000 + 18} = 0,333$; il existe un lien d'intensité moyenne entre les variables.

$CC_{EPPC} = \frac{16,000}{16,000 + 19} = 0,457$; il existe un lien d'intensité moyenne entre les variables.

$CC_{\text{Total}} = \frac{155,281}{155,281 + 113} = 0,578$; il existe un lien de forte intensité entre les variables.

Etape 8 : Conclusion

L'acceptation de l'hypothèse alternative par la décision finale, nous permet de dire que notre hypothèse de recherche HR5 est confirmée. Nous pouvons donc dire avec certitude que l'orientation des sanctions relatives aux compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé. Le coefficient de contingence (CC) permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables, il est globalement de 0,578. Au regard de celui-ci, nous notons qu'il existe un lien de forte intensité entre ces deux variables. Mais que ce lien est de forte intensité dans les établissements dits de l'Etat (CC= 0,675 pour les EPP et CC= 0,707 pour les EPPA) et d'intensité moyenne dans les établissements privés (CC= 0,333 pour les EPPL et CC= 0,457 pour les EPPC).

4.1.3.6- Vérification de l'hypothèse de recherche 6 (HR6)

Etape 1 : Rappel de l'hypothèse de recherche

Notre sixième hypothèse de recherche est la suivante : L'implication des compétences des acteurs extérieurs a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public privé.

Etape 2 : Formulation des hypothèses statistiques

- H_a : L'implication des acteurs extérieurs dans la gestion des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.
- H_o : L'implication des acteurs extérieurs dans la gestion des compétences n'a pas d'effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé.

Etape 3 : Choix du seuil de signification

Etant donné que nous sommes en sciences sociales, nous avons choisi comme seuil de signification 0,05. Ceci signifie que nous avons 5 % de risque de nous tromper lors de la prise de décision et 95 % de chances de ne pas le faire.

Etape 4 : Calcul du nombre de degré de liberté (nddl) et de la valeur de la statistique

Ce calcul est fait grâce à la lecture du nombre de lignes et de colonnes. La formule est la suivante : $nddl = (L-1) (C-1)$. Il s'est fait par ordinateur et il y ressort par secteur d'enseignement que :

- $nddl = 16$ pour le secteur public c'est-à-dire celui constitué par les EPP et les EPPA ;
- $nddl = 2$ ou $nddl = 9$ respectivement pour les EPPL et les EPPC toutes constituant les établissements privés.

Etape 5 : Test du khi-carré

Tableau 21: Tableau du test de khi-carré Mobilisation des enseignants au travail * L'implication des acteurs extérieurs dans la gestion des compétences vous amène à bien faire votre travail

Préciser à quel secteur d'enseignants vous appartenez :		Valeur	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Ecole Publique	khi-carré de Pearson	66,871 ^b	16	,000
	Rapport de vraisemblance	36,537	16	,015
	Association linéaire par linéaire	17,290	1	,000
	N d'observations valides	36		
Ecole Publique d'Application	khi-carré de Pearson	74,68 ^c	16	,000
	Rapport de vraisemblance	52,997	16	,000
	Association linéaire par linéaire	36,296	1	,000
	N d'observations valides	52		
Ecole Privée Laïc	khi-carré de Pearson	2,989 ^d	2	,140
	Rapport de vraisemblance	2,506	2	,173
	Association linéaire par linéaire	5,112	1	,078
	N d'observations valides	9		
Ecole Privée Confessionnelle	khi-carré de Pearson	17,963 ^e	9	,040
	Rapport de vraisemblance	9,567	9	,387
	Association linéaire par linéaire	2,224	1	,130
	N d'observations valides	16		
Total	khi-carré de Pearson	141,093 ^a	16	,000
	Rapport de vraisemblance	65,417	16	,000
	Association linéaire par linéaire	36,678	1	,000
	N d'observations valides	113		

a. 20 cellules (80,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,08.

b. 23 cellules (92,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,04.

c. 23 cellules (92,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,06.

d. 6 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,21.

e. 15 cellules (93,8%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,07.

Selon le tableau 21 la valeur du Khi-deux calculé par secteur d'enseignement est de :

Ecoles primaires publiques : 66,871 ;

Ecoles primaires publiques d'application : 74,680 ;

Ecoles primaires privées laïques : 2,989 ;

Ecoles primaires privées confessionnelles : 17,963.

Globalement, le Khi-deux total est de 141,093.

Etape 6 : Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision. D'après la table de distribution du Khi-carré, pour $nddl = 16$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 26,30 ; pour $nddl = 2$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 5,99 ; enfin pour $nddl = 9$ et $\alpha = 0,05$, le χ^2_{lu} est de 16,92.

Décision pour chaque secteur d'enseignement :

EPP : Etant donné que $\chi^2_{cal} (66,871) > \chi^2_{lu} (26,30)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (H_a) est acceptée et l'hypothèse nulle (H_0) rejetée.

EPPA : Etant donné que $\chi^2_{\text{cal}} (74,680) > \chi^2_{\text{lu}} (26,30)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.

EPPL : Etant donné que $\chi^2_{\text{cal}} (2,989) < \chi^2_{\text{lu}} (5,99)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est rejetée et l'hypothèse nulle (Ho) acceptée.

EPPC : Etant donné que $\chi^2_{\text{cal}} (17,963) > \chi^2_{\text{lu}} (16,92)$ l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.

Décision finale : Etant donné que $\chi^2_{\text{cal total}} (156,948) > \chi^2_{\text{lu}} (26,296)$, l'hypothèse alternative ou de recherche (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) rejetée.

Étape 7 : Calcul du coefficient de contingence et détermination de l'intensité de la force entre les variables.

Nous pouvons calculer le coefficient de contingence selon la formule suivante : $CC = \frac{\chi^2_{\text{cal}}}{\chi^2_{\text{cal}} + E}$; CC est le coefficient de contingence, χ^2_{cal} est le Khi-carré calculé et E est l'échantillon.

Application numérique et intensité de force entre les variables

$CC_{\text{EPP}} = \frac{66,871}{66,871 + 36} = 0,650$; il existe un lien de forte intensité entre les variables.

$CC_{\text{EPPA}} = \frac{74,680}{74,680 + 40} = 0,651$; il existe un lien de forte intensité entre les variables.

$CC_{\text{EPPL}} = \frac{2,989}{2,989 + 18} = 0,142$; il existe un lien de faible intensité entre les variables.

$CC_{\text{EPPC}} = \frac{17,963}{17,963 + 19} = 0,485$; il existe un lien d'intensité moyenne entre les variables.

$CC_{\text{Total}} = \frac{141,093}{141,093 + 113} = 0,555$; il existe un lien de forte intensité entre les variables.

Étape 8 : Conclusion

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de recherche HR4 est confirmée. Nous pouvons donc dire avec confiance que l'évaluation des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs publics et privés. Le coefficient de contingence (CC) permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,555. Au regard de celui-ci nous notons qu'il existe un lien de forte intensité entre ces deux variables. Mais que ce lien est de forte intensité dans les établissements dits de l'Etat (CC= 0,650 pour les EPP et CC= 0,651 pour les EPPA) alors que dans les établissements privés, il est de faible intensité pour les EPPL (CC= 0,142) et d'intensité

moyenne pour les EPPC (CC= 0,485).

4.1.3.7- Synthèse des résultats

Tableau 22: Récapitulatif de vérification des hypothèses de recherche

Hypothèses	Seuil de signification	nddl	χ^2_{cal}	χ^2_{lu}	CC	Observations	Décisions
HR1	0,05	16	121,972	26,296	0,519	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Ha acceptée Ho rejetée Lien d'intensité forte
HR2	0,05	16	121,062	26,296	0,517	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Ha acceptée Ho rejetée Lien d'intensité forte
HR3	0,05	16	109,603	26,296	0,492	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Ha acceptée Ho rejetée Lien d'intensité moyenne
HR4	0,05	16	156,948	26,296	0,581	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Ha acceptée Ho rejetée Lien d'intensité forte
HR5	0,05	16	155,281	26,296	0,578	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Ha acceptée Ho rejetée Lien d'intensité forte
HR6	0,05	16	141,093	26,296	0,555	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	Ha acceptée Ho rejetée Lien d'intensité forte

Source : Résultats de notre recherche 2023

Le tableau 22 fait une synthèse de l'ensemble de nos résultats de l'analyse associative ayant permis la validation de nos hypothèses de recherche. Nous constatons aisément que la relation de chacune de nos variables indépendantes et la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé est significative. Par conséquent la gestion d'établissement a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs publics et privés au travail. Et à la mesure du coefficient de contingence, le lien entre la quasi-totalité des variables indépendantes liées à la mobilisation des enseignants au travail est de forte intensité. Aussi, l'évaluation des compétences est la variable la plus prédictive, suivi de l'orientation des sanctions relatives aux compétences ; enfin viennent respectivement les variables suivantes : implication des acteurs

externes dans la gestion des compétences, communication des compétences, planification des compétences et participation pour un meilleur arrangement des compétences.

CHAPITRE 5 :

INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS

Le précédent chapitre a présenté les résultats, analysé les données et vérifié les hypothèses. Dans le présent chapitre, il sera question pour nous de rendre compréhensible ces résultats à la lumière des théories explicatives. La démarche consistera à rappeler tour à tour les hypothèses, les conclusions avant de préciser leur sens par rapport aux théories mises en exergue. A la fin de cette discussion, suivront des suggestions en rapport avec les résultats ainsi que les difficultés rencontrées dans le cadre de la réalisation de cette recherche.

5.1- INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Notre hypothèse générale nous a permis d'obtenir les démembrements suivants :

- HR1 : la communication des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.
- HR2 : la planification des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.
- HR3 : la participation pour un meilleur arrangement des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.
- HR4 : l'évaluation des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.
- HR5 : l'orientation des sanctions relatives aux compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.
- HR6 : L'implication des compétences des acteurs extérieurs a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.

A partir des résultats présentés dans le tableau récapitulatif, nous nous rendons compte que toutes nos six hypothèses de recherche ci-dessus ont été confirmées. La compréhension de ces résultats n'est possible qu'à l'aide de leurs interprétations et discussion fondées sur les

données recueillies sur le terrain, en lien avec la revue de littérature et les approches théoriques. Toutefois, il est important de rappeler que l'objectif principal de cette étude est de vérifier que la gestion des compétences dans les établissements scolaires mobilise plus les enseignants du secteur privé que leurs homologues du secteur public au travail.

5.1.1- La communication des compétences et la mobilisation au travail des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.

A l'issue des résultats testés au khi-carré et à 0,05 de seuil de signification, notre hypothèse de recherche selon laquelle la communication des compétences a un effet significatif sur la mobilisation au travail des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail est vérifiée. Cela est d'autant plus vrai que la plupart des indicateurs clés de la communication ont un effet significatif sur la mobilisation des enseignants. Certains sont plus visibles dans le secteur privé et d'autres dans le secteur public.

Ainsi, le cahier de roulement est plus utilisé dans le secteur privé (39,1 %) que dans le secteur public (37,9) ; les directeurs des écoles privées tiennent le plus les réunions de conseils des maîtres que leurs homologues du secteur public (38,2 % pour le secteur privé contre 37,9 % pour le public) ; le secteur privé (36,2 %) prévoit le plus un espace pour affichage que le secteur public (34,9 %) ; Les écoles privées (26,4 %) utilisent le plus la communication verticale dans les deux sens que les écoles dites de l'Etat (23,8 %). A bien regarder ces indicateurs, ils sont des moyens écrits de communication. Nous concevons alors que les écoles privées gèrent, administrent plus avec comme moyens privilégiés les écrits (lettres circulaires, notes de service, lettres d'observations, demandes d'explications ... etc) que celles dites de l'Etat. Cette gestion axée sur les écrits est beaucoup plus sérieuse que celle orale car, un adage dit que les paroles s'envolent et les écrits restent.

Ces résultats rejoignent ceux de Tchankam (2008 : 69-78) qui pense que l'Etat apparaît comme synonyme de perturbations génératrices de déséquilibres et d'effets pervers.

L'efficacité des entreprises publiques est remise en question. Leur dynamisation est impérative. Il se posait alors la question suivante : « *Est-ce à dire que là où il y a l'Etat il n'y a pas de réussite* ». Campbell (1958) quant à lui soulignait déjà un manque de concurrence dans le secteur public pendant que Zanten (2000 in Draelants, 2006) relève que la massification amène les établissements dans une concurrence où chacun cherche à être attractif. Les établissements développent ainsi d'une part des stratégies externes de type marketing pour la

promotion de l'établissement, et d'autre part des stratégies internes de type pédagogique. Ces stratégies sont autant d'espaces de communication que le secteur privé développe ; alors que le marketing est presque absent dans le secteur public.

Bandura pense que plus l'efficacité personnelle perçue est forte, plus les buts sont élevés, plus l'engagement envers ses buts est solide (Bandura, 2003). Ainsi, dans notre cas, les enseignants du secteur privé sont conscients de leur efficacité personnelle en matière de communication écrite et cela pourrait renforcer leur comportement de mobilisation. Les expériences vicariantes, la persuasion verbale et des formes proches d'influences sociales se manifestent par les informations mentionnées dans le cahier de roulement, l'organisation de réunion de conseils de maîtres par le directeur et l'affichage de certaines notes de service.

En revanche d'autres indicateurs de la communication sont bien tenus par le secteur public par rapport au secteur privé. Ainsi, les assemblées générales du matin sont le plus tenues par les directeurs du secteur public (33,7 %) par rapport à ceux du secteur privé (32,5 %) ; les directeurs du secteur public (26,6 %) utilisent plus le téléphone pour communiquer certaines compétences que leurs homologues du secteur privé (19,6 %) ; Les directeurs du secteur public (18,9 %) utilisent plus la communication horizontale que leurs homologues du secteur privé (4,3 %). Autant de valeurs qui tendent à réduire les écarts entre le secteur public et celui privé.

Au demeurant, lorsque nous nous référons au coefficient de contingence ($CC_{\text{Total}} = 0,519$), nous nous rendons compte que le lien entre les deux variables mises en cause est de faible intensité. Cela suppose que la relation entre la communication des compétences et la mobilisation des enseignants des établissements public et privé est de faible intensité. Cette intensité est plus faible dans les établissements privés ($CC_{\text{EPPL}} = 0,333$; $CC_{\text{EPPC}} = 0,543$) que publics ($CC_{\text{EPP}} = 0,532$; $CC_{\text{EPPA}} = 0,666$). Cela nous permet de dire que les établissements privés se mobilisent moins que les établissements publics lors qu'on fait intervenir la communication des compétences. Cela est d'autant plus vrai que certains indicateurs de la communication sont bien tenus par le secteur public par rapport au secteur privé. Ainsi, les assemblées générales du matin sont le plus tenues par les directeurs du secteur public (33,7 %) par rapport à ceux du secteur privé (32,5 %) ; les directeurs du secteur public (26,6 %) utilisent plus le téléphone pour communiquer certaines compétences que leurs homologues du secteur privé (19,6 %) ; Les directeurs du secteur public (18,9 %) utilisent plus la communication horizontale que leurs homologues du secteur privé (4,3 %). Autant de valeurs qui tendent à réduire les écarts entre le secteur public et celui privé.

Au regard de ce qui précède, nous nous permettons de dire que le secteur public tient le plus compte de la dimension humaine que le secteur privé. Car, les assemblées générales, le téléphone sont des moyens de communication qui impliquent une relation interpersonnelle horizontale. Cette dernière est collégiale et coopérative. Elle conduit à un travail d'équipe. C'est ce que pense Blau (1964), lorsqu'il affirme que la communication est une relation interpersonnelle ; relation de réciprocité qui nécessite une confiance et implique un engagement mutuel entre les partenaires, obligeant implicitement à chaque fois l'un ou l'autre à rendre compte.

Abondant dans le même sens, Wils (2004) affirme que : « *Selon la théorie des échanges sociaux, les employés adopteraient des comportements de mobilisation en échange de récompenses comme la valorisation ou la reconnaissance qu'ils retirent de la relation avec leur supérieur. Leur satisfaction envers le style de gestion de leur supérieur ne serait alors qu'une manifestation de cet échange positif* ». C'est ce que soutient la quatrième caractéristique de Bandura à savoir les états physiologiques et émotionnels à partir desquels les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité au dysfonctionnement.

En clair, nous pouvons facilement comprendre qu'une bonne gestion des compétences dans un établissement scolaire élimine les barrières entre la direction et les enseignants ; elle implique un assainissement de relation entre la direction et les employés afin que tous se mobilisent à la réalisation effective d'une tâche commune. Cette conception rejoint la caractéristique des expériences actives de maîtrise qui servent d'indicateurs de capacité chez Bandura. En effet, permettre aux enseignants de réfléchir, d'échanger et de communiquer favorise leur engagement dans des expériences de maîtrise axée sur les stratégies de communication écrite ou verbale, verticale ou horizontale. Ainsi, l'auto-efficacité interne de chaque secteur d'enseignement va dépendre de la stratégie utilisée. Pendant que l'efficacité personnelle du secteur privé est axée sur la communication écrite et verticale, celle des établissements publics optent beaucoup plus pour la communication verbale et horizontale.

En effet, Fonkeng Epah et Tamajounc (2012 : 119), considèrent la communication comme un outil important dans la gestion scolaire en ce sens que la croissance de la taille de l'école et l'augmentation des fonds publics dans l'éducation ces dernières années imposent une communication élaborée et officielle à l'intérieur et en dehors de l'école. Elle est devenue insistent ces deux auteurs, une partie intégrale dans le processus de l'administration scolaire et il est impossible de concevoir l'organisation, l'administration ou tout autre étape importante

dans le processus administratif sans la communication. Cela est d'autant bien compris dans les établissements privés comme public, que son importance dans la prise de décision, la planification, la coordination et l'évaluation est évidente. C'est par ce moyen que les décisions sont transmises d'un membre ou une partie de l'organisation à l'autre. La prise de décision rationnelle exige un approvisionnement régulier de toutes les informations possibles sur les alternatives et leurs conséquences possibles.

Dans la chaîne éducative, il existe différents moyens de communication des compétences dans les établissements d'enseignement. Fonkeng Epah et Tamajounc (op. cit : 120) distinguent les suivantes : le tableau d'affichage pour les informations de routine, le guide du personnel, le manuel scolaire, les convocations individuelles aux membres du personnel, le mémorandum de la méthode de porte ouverte du proviseur, le comité de protection du personnel, comité d'élèves, ou le conseil d'école, l'assemblée générale de l'école ou de section, le rôle tuteur de classe, les réunions du personnel, le système de discours public. Tous ces moyens tendent à réduire la distance entre la direction et les enseignants en vue d'une mobilisation de tous au travail. C'est le moment de quitter comme le pense Henriet (1993) le management axé sur la production qui ne répond pas aux exigences de l'environnement et ne tient pas compte de la nécessité d'implication de la part des exécutants.

5.1.2- La planification des compétences et la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.

Notre deuxième hypothèse de recherche selon laquelle la planification des compétences a un effet significatif dans la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail, a été aussi validée à l'issue des tests du khi-carré et au seuil de signification $\alpha = 0,05$. Cela est plus soutenu dans le secteur privé que public par un indicateur essentiel de la planification à savoir la discipline. En fait, l'analyse descriptive dit que la discipline est beaucoup plus planifiée dans le secteur privé (41,3 %) que le secteur public (40,8 %). La discipline est un ensemble des règlements qui régissent certains corps. C'est un ensemble de dispositifs établis pour permettre le bon déroulement des activités d'une organisation. Elle est un élément déterminant de la réussite scolaire et de la qualité de l'éducation. Assiené Mboussi (2020 : 35) pense d'ailleurs que « *La qualité de la discipline dans un établissement scolaire est un élément qui fait de celui-ci une école de qualité* ».

En outre, la validation de l'efficacité plus élevée des établissements privés par rapport à ceux dit public est également soutenue par Péano (2014 : 4) qui souligne que « *Le*

développement de la scolarisation dans les écoles privées peut être regardé comme un indicateur des conditions médiocres du fonctionnement des écoles publiques telles qu'elles sont perçues par les familles, particulièrement dans les zones urbaines : effectifs pléthoriques et classes surchargées, faible discipline et laisser-aller des enseignants ». En fait, les familles recherchant l'éducation de qualité pour leurs enfants courent vers les établissements privés qui offrent les meilleurs résultats. L'auteur ci-dessus a même remarqué que la part des effectifs scolarisés dans les écoles privées a progressé dans de nombreux pays (de 11 à 13 % en dix ans au niveau primaire dans les pays en développement). L'offre dans le secteur privé est même majoritaire dans certains pays d'Asie de l'Est et d'Amérique Latine ajoute-t-il.

Au regard de ce qui précède, la discipline apparaît comme un indicateur de l'efficacité non seulement interne mais aussi externe à l'établissement scolaire. Elle se rapproche de la caractéristique que Bandura désigne par la persuasion verbale et les formes proches d'influence sociale soulignant que la personne possède certaines capacités. Dans notre cas, les enseignants des établissements privés possèdent plus de capacités de maîtrise de la discipline que leurs homologues des établissements publics. Cette capacité leur permet de mieux se mobiliser au travail.

En revanche, il ressort à partir du coefficient de contingence ($CC_{\text{Total}} = 0,517$) que la relation entre ces deux variables est de faible intensité. Cette intensité est beaucoup plus faible dans les établissements privés ($CC_{\text{EPPL}} = 0,179$; $CC_{\text{EPPL}} = 0,481$) que ceux dits publics ($CC_{\text{EPP}} = 0,563$; $CC_{\text{EPPA}} = 0,650$). Ainsi, même si le secteur privé se mobilise le plus au travail à cause de discipline mise en exergue, le secteur public se consacre dans d'autres indicateurs non négligeables de la planification. L'analyse descriptive nous révèle que la planification des unités d'apprentissage est plus effective dans le secteur public (41,3 %) que le secteur privé (39,7 %) ; la planification des infrastructures est plus objective dans le secteur public (35,8 %) que le secteur privé (34,2 %) ; la santé est plus planifiée dans le secteur public (39,2 %) que le secteur privé (36,6 %).

La planification des unités d'apprentissage par exemple facilite la préparation de la classe. Elle est un véritable tableau de bord qui permet à l'enseignant de se référer sur les compétences à faire acquérir et la période de leur exécution.

La planification des infrastructures n'est pas des moindres. Celle-ci permet de prendre des dispositions pour le bon déroulement des enseignements. Le directeur d'école doit se

rassurer avant le début de l'année scolaire que les locaux et les places assises sont disponibles pour le déroulement des enseignements ; et leur répartition se fait en collaboration avec l'ensemble du personnel ; ceci au cours d'une réunion de conseil. L'enseignant devient ainsi un pilier sur lequel il faut compter pour résoudre une tâche. C'est ce que pense Vygotsky (1979 in St-Onge, 2007 : 12) lorsqu'il souligne que « *les cognitions émergent dans et par l'interaction sociale* ».

La planification de la santé est aussi importante dans le processus scolaire parce qu'un corps malade ne saurait être disposé à bien exécuter une tâche. Le directeur d'école avec son équipe doit se rassurer que leurs élèves sont dans un état de santé normale. Pour qu'un enfant soit mieux disposé à suivre les enseignements, Pierre de Coubertin (1896) va-t-il renchérir cette disposition avec l'expression « *Un esprit saint dans un corps saint* » qui vient du latin « *Mens sana in corpore sano* ». Cette considération va en droit ligne avec ce que Bandura appelle les états physiologiques et émotionnels à partir desquels les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité ou dysfonctionnement.

Au demeurant, la planification des compétences exige que le chef d'établissement efficace rend compte du financement, de l'offre en enseignants, des diverses qualifications, des emplois du temps, de la discipline scolaire, de la santé et l'hygiène ... etc. Le directeur d'école doit avoir pour cela, une large connaissance en ce qui concerne l'organisation. Il devra toujours garder la planification vivante c'est-à-dire veiller sur les aspects prévus et imprévus ainsi qu'au processus d'ajustement (Fonkeng Epah et Tamajonc 2012 : 59).

De fait, la planification des compétences est l'un des préceptes les plus fondamentaux du management classique et moderne, car sans la planification, le gestionnaire est déboussolé. C'est ce qui fait dire à Dror (1963 : 51) que « *La planification consiste à arrêter une série de décisions concernant les mesures à prendre dans l'avenir pour atteindre des objectifs donnés* ».

C'est un élément important des expériences actives de maîtrise qui est l'une des caractéristiques de la théorie de Bandura. Il s'agit de prévoir les compétences à développer de façon systématique et rationnelle, en vue de leur application efficace et d'une prise de décision adéquate pour le développement de l'éducation en particulier et de toute entreprise en général.

Planifier les compétences des enseignants favorise donc la mobilisation de ceux-ci au travail.

5.1.3- La participation pour un meilleur arrangement des compétences et la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.

Rappelons que la troisième hypothèse de notre recherche s'énonce de la manière suivante : la participation pour un meilleur arrangement des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants Ecoles publiques et privées au travail. Les résultats issus de cette HR3 ont été validés à partir des tests du khi-carré et au seuil de signification $\alpha = 0,05$. Mais, au regard du coefficient de contingence ($CC_{\text{Total}} = 0,492$), la relation entre ces deux variables est de faible intensité. Cette intensité est beaucoup plus faible dans le secteur privé ($CC_{\text{EPPL}} = 0,179$; $CC_{\text{EPPC}} = 0,332$) que public ($CC_{\text{EPP}} = 0,599$; $CC_{\text{EPPA}} = 0,653$).

Au regard des statistiques ci-dessus, nous pouvons affirmer que les enseignants du secteur public se mobilisent plus que leurs homologues du secteur privé lorsque la participation pour un meilleur arrangement des compétences est effective. Cela est d'autant plus vrai étant donné que tous les indicateurs à ce niveau montrent que les enseignants du secteur public participent le plus aux différentes activités.

Ainsi, l'indicateur participation aux réunions entre les maîtres et le directeur est plus effective dans le secteur public (42,7 %) que privé (39,7 %). La réunion est une assemblée de personnes qui permet d'échanger des informations ou de débattre. Celle organisée par le directeur est une réunion de travail qui consiste à rassembler différents participants dans le but d'atteindre certains objectifs prédéfinis. C'est une rencontre importante dans le fonctionnement de toute organisation.

Au cours de cette rencontre, le sentiment d'efficacité personnelle est perçu par les expériences actives de maîtrise, la persuasion verbale et les expériences vicariantes qui sont des caractéristiques de la théorie de Bandura. Permettre à l'enseignant à participer aux réunions est une gestion des compétences qui favorise sa mobilisation au travail car, c'est une occasion pour lui de donner son point de vu par rapport à une tâche donnée, de présenter ses habiletés et capacités, et enfin d'apprendre à partir des modèles des autres (leçon modèles ou collectives).

C'est pourquoi Bandura pense que l'expérience vicariante concerne l'apprentissage de connaissances et le développement de compétences par modelage, soit par un enseignement verbal du modèle ou par l'observation de ce dernier dans l'action (Bandura, 1997/2007).

Dans les établissements scolaires, il existe plusieurs formes de réunions telles que :

- L'assemblée générale du matin : Pour elle, les avis sont partagés entre le public (33,5 %) et le privé (33,5 %) ;
- Les leçons modèles ou collectives : ici nous avons 41,7 % de participation des enseignants des établissements publics contre 38,2 % de leurs homologues des établissements privés ;
- Les journées pédagogiques présentent aussi une participation dominée par le secteur public (42,7 %) contre (39,7 %).

En fait, la participation des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences amène plus l'enseignant du secteur public (42,4 % pour le public contre 39,7 % pour le privé) à bien faire son travail. Bandura précise que plus l'efficacité personnelle perçue est forte, plus les buts sont élevés, plus l'engagement envers ses buts est solide (Bandura, 2003). Dans notre cas, l'efficacité personnelle des enseignants des établissements publics en ce qui est de leur participation aux réunions est plus élevée que celle de leurs homologues des établissements privés ; par conséquent les enseignants des établissements publics se mobilisent plus au travail par rapport à leurs homologues des établissements privés.

Dans tous les cas, le chef d'établissement doit coordonner avec toutes les parties prenantes en tenant compte de la participation de chaque membre de son personnel et à l'adaptation aux innovations actuelles. Cette participation est encouragée par plusieurs auteurs et théoriciens.

Ainsi, après que Dupriez (2003) est établi que le temps de travail collectif des enseignants reste faible et l'investissement du chef d'établissement dans l'animation pédagogique des enseignants est modéré, il finit par conclure qu'un tel constat n'empêche pas les chefs d'établissement à se référer de manière positive au schéma normatif de l'établissement mobilisé et à considérer qu'il faudrait davantage d'échanges entre enseignants et un rôle pédagogique pour le chef d'établissement. Il distingue pour ce faire, trois approches du modèle normatif de l'établissement mobilisé :

- L'approche school effectiveness qui tente à partir de mesures des connaissances des élèves de déterminer les caractéristiques des établissements les plus performantes ;
- L'approche de management participatif ou le participative leadership qui importe dans le contexte scolaire les modes de pensée et d'agir issus de la « sphère marchande ». Elle s'appuie sur l'analyse de la perception de qualité chez les «

consommateurs d'école » c'est-à-dire la valorisation de la compétition entre établissement et l'amélioration du service aux consommateurs ; et

- L'approche de l'école autonome qui plaide pour l'autonomie, la coopération et la participation des enseignants.

Au demeurant, il faut intégrer une autre dimension qui paraît d'une importance capitale ; c'est la dimension humaine. C'est ce que pense l'approche des relations humaines ou approche comportementale. Pour le père de cette approche, Mayo (1946), lorsque la participation et la discussion s'établissent, les conditions physiques de travail ont peu d'importance. Il faut intégrer chaque individu dans un groupe. La satisfaction de chaque membre vient de la composition du groupe. Ainsi, le souci des travailleurs n'est seulement pas d'améliorer leurs conditions de travail, mais aussi et surtout que la direction s'intéresse à eux en valorisant par exemple leur métier.

5.1.4- L'évaluation des compétences et la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail

La décision suivante est validée pour notre quatrième hypothèse de recherche : l'évaluation des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. Cette hypothèse alternative est acceptée à l'issue du test du khi-deux et au seuil de signification $\alpha = 0,05$. En fait $\chi^2_{\text{cal}} (156,948) > \chi^2_{\text{lu}} (26,296)$; ce qui nous a permis de rejeter notre hypothèse nulle (H_0) et d'accepter l'hypothèse alternative.

Mais lorsque nous nous retournons du côté du coefficient de contingence ($CC_{\text{Total}} = 0,581$), nous trouvons que la relation qui lie les deux variables est de faible intensité. Par ailleurs, elle est de forte intensité dans le secteur public ($CC_{\text{EPP}} = 0,675$; $CC_{\text{EPPA}} = 0,707$) alors qu'elle demeure faible dans le secteur privé ($CC_{\text{EPPL}} = 0,179$; $CC_{\text{EPPC}} = 0,526$). Nous pouvons dire à cet effet que les enseignants du secteur public se mobilisent le plus au travail lorsque l'évaluation des compétences est assurée que leurs homologues du secteur privé.

Dans l'analyse descriptive, certains indicateurs présageaient déjà cette décision. Ce qui signifie que la différence de mobilisation entre les structures privées et publiques est de faible intensité. Les écarts d'intensité seraient réduits par les indicateurs comme les inspections conseils et les projets réalisés par les élèves qui sont plus visibles dans le secteur public. En fait, les résultats de l'analyse descriptive révèlent d'une part que l'organisation des inspections conseils est plus fréquente dans le secteur public (39,4 %) que privé (36,6 %) et les projets

réalisés par les élèves du secteur public (34,2 %) sont plus satisfaisant que ceux des élèves des structures privées (31,9 %).

Par ailleurs, les établissements privés tendent à réduire ces écarts à travers certains indicateurs. En premier, la visite de la classe est plus fréquente dans les établissements privés (38,5 %) que publics (34,8 %). La visite de la classe fait partie de la supervision pédagogique. Elle est la première forme d'évaluation. La revue de littérature nous rappelle que Tsafak (2001 : 265) la situe en début d'année et la désigne par l'évaluation pronostique ou diagnostique. Elle constitue en quelque sorte le gendarme de l'application des approches pédagogiques en vigueur d'une part et de la qualité de la prestation de l'enseignant et aux obligations annexes (tableaux obligatoires tels que les emplois du temps, chants et récits, balayage ...etc) d'autre part.

En second, le visa du cahier de préparation est plus fréquent dans le secteur privé (44,1 %) que public (30,3 %). De même le visa du cahier de conseils pédagogiques est plus fréquent dans le secteur privé (26,0 %) que public (22,2 %). Ces deux indicateurs entrent dans le deuxième type d'évaluation que Tsafak (op. cit : 265) désigne par évaluation formative. Celle-ci se déroule en cours d'année pendant le déroulement des activités journalières, hebdomadaires, mensuelles et trimestrielles.

Et en fin, les inspections systématiques sont plus fréquentes dans le secteur privé (41,3 %) que public (39,4 %). Elles se déroulent en fin d'année et font partie du registre que l'auteur ci-dessus appelle évaluation sommative. C'est une évaluation finale sanctionnée par une note chiffrée et une appréciation que le superviseur arrête en vue d'une meilleure prise de décision du décideur.

Evaluer c'est mettre en relation les éléments issus d'un observable ou d'un référent pour produire des informations éclairantes afin de prendre des décisions. C'est aussi apporter un jugement de valeur à partir d'un outil de mesure dans le but de prendre une décision.

L'évaluation en éducation consiste « à porter des jugements de valeur sur les résultats de la mesure d'un programme ou du rendement scolaire des élèves sur la base des critères ou des normes déterminées en vue d'une prise de décision » Tsafak, 2001 : 262). L'évaluation des compétences s'inscrit ainsi dans une démarche visant à mesurer et à prendre des décisions sur la réalisation d'une tâche ou un ensemble de tâches ou de projets. Si cette activité devient mobilisatrice, c'est qu'un dispositif a été mis en place de façon à satisfaire tous les intervenants. C'est ce que soutient Perrenoud qui pense que « Exiger des enseignants une harmonisation des

pratiques évaluatives permet de réunir les enseignants autour d'un objet réel et circonscrit qui invite ensuite à travailler sur les séquences didactiques et l'organisation de dispositifs d'enseignement-apprentissage ». Cet auteur ajoute qu'il semble toutefois qu'au-delà de la mise en œuvre d'évaluation commune, la construction de dispositifs de collaboration est davantage liée à la présence d'un groupe d'enseignants volontaires qu'à l'imposition d'une politique pédagogique sur l'établissement.

5.1.5- L'orientation des sanctions relatives aux compétences et la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail

Nous avons intitulé notre cinquième hypothèse de recherche de la manière suivante : L'orientation des sanctions relatives aux compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. Ladite hypothèse a été confirmée à l'issu du test de khi-carré et au seuil de signification $\alpha = 0,05$. En fait $\chi^2_{\text{cal}} (155,281) > \chi^2_{\text{lu}} (26,296)$; ce qui nous a permis de rejeter notre hypothèse nulle (H_0) et d'accepter l'hypothèse alternative (H_a).

De toute évidence, comme nous l'avons souligné dans la revue de littérature, les sanctions ont deux alternatives : récompenser en cas de travail bien fait, ou punir dans le cadre des manquements et des lacunes dans le souci d'une amélioration. En nous référant sur le coefficient de contingence dont la valeur totale est de 0,578, nous déduisons que le lien entre les variables est de faible intensité. Il s'agit donc pour le chef d'établissement, de choisir efficacement la sanction appropriée par rapport à la manière de servir du personnel sous sa responsabilité.

Mais lorsque nous faisons une comparaison entre les établissements, nous remarquons que le coefficient de contingence est moyen dans les écoles primaires publiques ($CC_{\text{EPP}} = 0,616$), fort dans les écoles primaires publiques d'application ($CC_{\text{EPPA}} = 0,691$) alors qu'il demeure faible dans les écoles privés ($CC_{\text{EPPL}} = 0,333$; $CC_{\text{EPPC}} = 0,457$). Nous déduisons donc que la relation entre les deux variables mises en cause est de forte intensité dans les écoles dites de l'état alors qu'elle est de faible intensité dans les écoles privées. Par conséquent les enseignants des écoles publiques (EPP et EPPA) se mobilisent plus au travail que leurs homologues du secteur privé.

Ce résultat vient appuyer celui de l'analyse descriptive, car la plupart des indicateurs le présageaient déjà. De fait les enseignants du secteur public sont les plus nombreux à ne pas recevoir de sanctions négatives que leurs homologues du secteur privé (38,6 % contre 33,8 %); ils sont en même temps les plus nombreux à recevoir les sanctions positives que ceux du secteur privé (17,5 % contre 15,2 %) ; ils reçoivent les primes en fonction des compétences mieux que leurs homologues du secteur privé (21,7 % contre 11,4 %) ; ils sont encore les plus nombreux à affirmer que leurs directeurs appliquent une gestion par compétences (27,8 % contre 23,6 %).

En fait, les résultats ci-dessus confirment l'expérience active de maîtrise de Bandura qui consiste en la possibilité de vivre des situations où le comportement désiré est fréquemment sollicité. Les succès que connaît la personne favorisent l'augmentation de son sentiment d'autoefficacité, alors que les échecs produisent l'effet inverse (Bandura 1997/2007).

Par ailleurs tous ces atouts en faveur du secteur public nous étonnent lorsque les enquêtés affirment à 40,2 % pour le secteur public contre 44,2 % pour le secteur privé qu'ils sont mobilisés au travail. Le score des enquêtés du secteur privé étant supérieur à celui du secteur public, signifie que malgré que l'Etat accorde beaucoup d'avantage à ceux qui sont supposés le représenter (les structures publiques), le travail demeure toujours moins accompli que celui du secteur privé. Tchankam (2008 : 69-78) a alors raison de penser que l'Etat apparaît comme synonyme de perturbations génératrices de déséquilibres et d'effets pervers. L'efficacité des entreprises publiques est remise en question. Leur dynamisation est impérative. Et sa question : « *Est-ce à dire que là où il y a l'Etat il n'y a pas de réussite* » reste d'actualité.

Cela étant, les sanctions de récompense sont l'attribution d'un bien qui procure à l'acquéreur de la joie, qui motive, stimule ou mobilise ce dernier au travail. Wils (2004), affirme dans le même sens que : « *Selon la théorie des échanges sociaux, les employés adopteraient des comportements de mobilisation en échange de récompenses comme la valorisation ou la reconnaissance qu'ils retirent de la relation avec leur supérieur. Leur satisfaction envers le style de gestion de leur supérieur ne serait alors qu'une manifestation de cet échange positif* ». Nos résultats sont contraires, car les enseignants du secteur public sont les plus récompensés mais leur mobilisation au travail est moins que celle de leurs homologues du secteur privé. Qu'est-ce qui amènerait le secteur privé à se mobiliser le plus au travail ?

En fait, les sanctions punitives sont des menaces envers l'employé. Elles sont répressives, coercitives, et peuvent entraîner des tensions. La théorie de Festinger (1976),

considère ces tensions de dissonances cognitives. Selon cette théorie, la coexistence chez un individu d'éléments de connaissance qui ne s'accordent pas entraîne de sa part un effort pour les amener à s'accorder. Dans le cas d'espèce, les enseignants sanctionnés et mécontents peuvent faire semblant de travailler alors que véritablement ils ne travaillent pas ; leur but étant tout simplement d'échapper à une prochaine sanction répressive.

Cependant, Adams (1965), s'inspire de la théorie de dissonance cognitive pour établir sa théorie d'équité. Celle-ci explique la disposition de l'individu à se mettre au travail suite à la comparaison qu'il fait de sa situation personnelle avec celle des autres travailleurs. Si à l'issue de cette comparaison, l'individu est insatisfait de sa situation, l'iniquité qu'il perçoit crée en lui une tension qu'il va chercher à réduire. Selon cette théorie, l'individu tend à évaluer d'une part ses contributions (compétences, niveau de formation initiale ou continue, performances ... etc) en faveur de son organisation de travail et d'autre part les rétributions (avantages) qu'il retire de son emploi. Lorsqu'il y a égalité entre lui et les autres ou encore entre contributions et rétributions, l'individu perçoit le sentiment d'équité. Il est en fait en équilibre et par conséquent disposé à se mobiliser au travail. C'est peut-être cet esprit d'équité qui anime en fait les enseignants du secteur privé qui malgré la modicité des récompenses (sanctions positives) accordées au personnel mais équitable, sont plus nombreux à se mobiliser au travail.

5.1.6- L'implication des acteurs extérieurs dans la gestion des compétences et la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail

Rappelons que la sixième hypothèse de notre recherche s'énonce de la manière suivante : l'implication des acteurs extérieurs dans la gestion des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. Les résultats issus de cette HR6 ont été validés à partir des tests du khi-carré et au seuil de signification $\alpha = 0,05$.

Mais, si nous nous en tenons à la lecture du coefficient de contingence, celui-ci nous donne un coefficient de contingence total égale à 0,578. Ce qui nous amène à dire que la relation entre ces deux variables est de faible intensité. Cela signifie que lors qu'on fait intervenir les acteurs extérieurs dans la gestion des compétences des établissements scolaires, l'effet sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé est de faible intensité. Cette faible intensité vient appuyer les résultats obtenus à l'analyse descriptive.

En fait, tous les indicateurs présageaient déjà cette situation car leurs scores d'approbation sont en deçà de la moyenne. C'est le cas de 38,3 % pour la mise à la disposition

des écoles du calendrier d'envoi des pièces périodiques, de 48,1 % pour la communication aux enseignants des arrêtés, décisions et lettres circulaires établis par la hiérarchie, de 35,3 % pour la délivrance des actes de carrière, de 37,7 % pour la tenue des réunions de coordination, de 40,5 % pour l'engagement des collectivités territoriales, les associations et ONG dans la réalisation du projet d'école et enfin des 38,0 % pour la tenue des réunions statutaires de conseil d'école.

Par ailleurs, la même lecture dévoile que le coefficient de contingence indique une relation de forte intensité entre les variables dans les établissements publics (CC= 0,650 pour les EPP et CC= 0,651 pour les EPPA) et de faible intensité dans les établissements privés (CC= 0,142 pour les EPPL et CC= 0,485 pour les EPPC). A partir de ces statistiques, nous pouvons dire avec confiance que l'implication des acteurs externes dans la gestion des compétences amène les enseignants des établissements primaires publics à se mobiliser plus au travail que leurs homologues du secteur privé. Mais à bien y regarder le coefficient de contingence global, cette différence de mobilisation n'est pas grande entre le secteur public et privé puis que l'état intervient dans les structures privées par des subventions qu'il accorde à ce secteur, et le privé intervient aussi vis-à-vis de l'état.

Cela est approuvé par Péano (2014 : 5) qui affirme que « *les interventions privées recouvrent donc des réalités de fonctionnement extrêmement variées* ». Pour lui le partenariat a pris un sens supplémentaire en recouvrant des situations de sous-traitance au secteur privé, pour la réalisation des investissements ou pour gérer tout ou partie des services d'enseignement ou de soutien à l'enseignement. Il y voit ici éclore un partenariat public-privé capable d'estomper les limites traditionnelles entre le secteur public et privé ; c'est-à-dire une forme de privatisation.

Par ailleurs la gestion d'établissement s'est rapprochée des méthodes de management en entreprise. Ainsi, les acteurs internes que sont le directeur, les enseignants et les élèves ne peuvent plus prétendre être les seuls dans la gestion des compétences d'un établissement scolaire. D'autres acteurs externes (ministère, collectivité territoriale, association ONG, ...etc) interviennent dans la gestion des compétences d'un établissement scolaire qu'il soit public ou privé. Cette intervention entre en droite ligne avec ce que Zarifian (2001), Le Boterf (1994), Leplat (2000) appellent compétences collectives à mobiliser. La compétence individuelle ne peut être isolée de la compétence collective. Elles s'alimentent mutuellement (Arslane, 2017).

Ainsi, la persuasion verbale représente le fait de convaincre un individu ou de le dissuader, qu'il est en mesure de réaliser une tâche donnée. Convaincre une personne améliore ses chances de produire un effort supplémentaire et de le maintenir. A l'inverse, le dissuader augmente le risque qu'elle évite les situations qui représentent un défi et renonce rapidement face à une épreuve (Bandura, 1997/2007). Pour notre étude, le gestionnaire doit convaincre toutes les parties prenantes (association, ONG, famille, etc...) à s'impliquer dans la gestion des compétences afin de favoriser la mobilisation des enseignants au travail. Plus l'établissement est capable de convaincre ces acteurs externes à s'impliquer à la gestion des compétences plus cet établissement est compétent. Il s'agit de l'efficacité externe.

5.2- Recommandations

Nos recommandations vont à l'endroit des enseignants, des directeurs d'école et des responsables du Ministère de l'Education de Base.

5.2.1- Recommandations aux enseignants

L'avenir de l'élève dépend dans une large mesure de l'éducation reçue à l'école. Il s'agit essentiellement de l'influence exercée sur l'intelligence, la sensibilité, la volonté et le caractère, des empreintes laissées sur les pensées, les sentiments, le jugement et la conduite par l'enseignant. Celui-ci a une grande part de responsabilité. Zoua Ondoua (1988) estime que l'échec de l'élève incombe à 72 % à l'enseignant. Nous recommandons donc aux enseignants de faire leur examen de conscience, de revisiter la mission qui est la leur afin de construire par leurs compétences propres et collectives le Cameroun que nous voulons émerger pour nos enfants demain.

Ainsi, pour une amélioration de la mobilisation au travail, les enseignants du secteur privé comme ceux du secteur public, sont appelés à participer davantage à la gestion de l'école. Ils doivent à cet effet dégager des énergies positives ou bien mettre leurs compétences à profit afin de contribuer au côté du directeur à la gestion participative de l'école. En ce sens, le travail coopératif et d'équipe est à encourager. C'est ce à quoi pensait Mayo (1927-1932) quand il soulignait que lors que la participation et la discussion s'établissent, les conditions physiques de travail ont peu d'importance (Mayo, 1927-1932 in Daval, 2014).

5.2.2- Recommandations aux directeurs d'écoles

Les directeurs d'écoles doivent tenir compte de l'approche des relations humaines d'Elton Mayo (1946) pour qui les ressources humaines sont les plus importantes dans une organisation. L'interaction constante avec les membres du groupe repose essentiellement sur la confiance mutuelle, une communication appropriée et une écoute active partagée. Le leader doit croire dans les compétences de son groupe et celui-ci doit croire en celles de son leader. Autant le leader doit connaître son équipe en matière d'expérience et de potentialité, autant il doit être connu par son équipe (St-Germain, 2002 : 146 in Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008 : 11). Le leader doit susciter la pratique du dialogue et de la discussion pour lever les malentendus et favoriser le développement d'un langage commun, voire d'une unité d'esprit. Pour harnacher toutes les énergies de son personnel, il lui faudra ses qualités en relations humaines, son leadership et son habilité de communicateur (Dupuis, 2004). La mobilisation des enseignants à l'entour du projet éducatif de l'école requiert de la direction toutes les compétences dans le champ des relations humaines, spécialement dans une période de changements majeurs dans les programmes d'études. Cette mobilisation requiert également un leadership certain, appuyé nécessairement sur une grande capacité de communication (Dupuis, 2004).

Les directeurs d'écoles doivent également mettre en pratique la théorie des échanges sociaux sous l'angle d'Adams (1965), ainsi que celle de l'apprentissage social selon Vygotsky (1979). Bref, ils devraient combiner les relations humaines, sociales et l'équité pour plus de mobilisation des enseignants au travail. Mobiliser les individus et les équipes autour de la mission éducative, tout en respectant les balises et dispositions des différentes conventions collectives ; établir et maintenir la collégialité à l'interne et le partenariat à l'externe afin de recueillir et d'encourager toutes les contributions possibles. Qu'il s'agisse d'assister le conseil d'école, de composer avec les instances syndicales, d'entretenir des liens avec la hiérarchie et même toute la communauté éducative en interne et en externe, sans négliger les contacts. Le défi de la collaboration à une œuvre commune est constamment présent (Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008 : 11).

Les directeurs doivent planifier toutes les activités de leur école. Le sens de l'organisation doit soutenir et faciliter le travail du personnel. Son absence signerait l'échec des plus beaux plans (Dupuis, 2004).

Ainsi, nous recommandons aux directeurs des établissements privés de ne pas seulement s'attarder sur le management axé sur la production (la réussite des élèves aux examens officiels), mais aussi et surtout d'insister sur le management qui répond aux exigences de l'environnement et qui tient compte de la nécessité d'implication de tous les acteurs de la chaîne éducative. Ils doivent pour ce faire, en plus de la communication verticale et du management axé sur les écrits qu'ils pratiquent déjà, appliquer la communication horizontale tout en améliorant les récompenses accordées au personnel.

Quant au directeur du secteur public, en plus de la communication horizontale, nous leur recommandons d'accorder une place au management axé sur les écrits (lettres circulaires, notes de service, lettres d'observations, demandes d'explications, affichages, cahier de roulement, cahier de préparation, etc...). Les écrits conservent longtemps les informations et permettent que celles-ci soient archivées. En fait, ce type de management semble plus sérieux et pourrait restaurer la discipline dans le secteur public tout en mettant de côté le laxisme au moment de l'évaluation et de la prise de décision.

De toute évidence, pour une amélioration de la mobilisation des enseignants au travail, le chef d'établissement doit adopter les deux types de management (axés sur les écrits et sur les échanges verbaux) ; il devra par une communication efficace, une planification des différentes ressources, une stimulation de la participation des collaborateurs, une évaluation permanente des compétences, et aussi une implication de tous les acteurs de la communauté éducative prendre des décisions qui puissent susciter l'adhésion des membres de toute l'équipe de travail.

Mulford (2003 : 2) dans la même lancée soutient qu' : « *Une équipe de direction compétente et bien soutenue peut contribuer à améliorer l'approche du métier en permettant aux maîtres de se l'approprier et d'en voir l'intérêt. Le fait de donner aux enseignants une autonomie professionnelle augmente l'attrait de la profession en tant que choix de carrière et améliore la qualité de la pratique pédagogique en classe* ». Le directeur pourra donc choisir les sanctions appropriées en fonction de l'acte posé par un personnel sous sa responsabilité.

5.2.3- Recommandations aux responsables du MINEDUB

Ne remettant pas en cause tous les efforts que l'Etat fait pour l'éducation des jeunes en général et pour l'enfant de l'école primaire en particulier, nous recommandons la revalorisation de la fonction enseignante. De fait, l'Etat doit :

- Améliorer le réseau de communication dans le système éducatif ;

- Etablir une gestion claire du profil de carrière pour les agents publics, l'examen du processus et critères de nomination des responsables, le caractère formel à l'identification et à la formation des responsables éventuels plutôt que de laisser force au caractère discrétionnaire ;
- Accélérer le processus de décentralisation de la gestion du personnel ;
- Veiller sur une meilleure appréciation du SMIG en vue du contrôle des salaires des agents du secteur privé et de l'amélioration de leurs conditions de vie ;
- Harmoniser des conditions de travail dans les établissements publics et privés ;
- Améliorer la politique gouvernementale envers les établissements scolaires privés, notamment en veillant au recrutement des maîtres formés dans les structures privées, et l'équilibre du salaire de base entre les enseignants du secteur privé et leurs homologues du secteur public. Il s'agit de bien subventionner l'établissement privé dans son ensemble.

En outre, il est nécessaire de veiller à une application d'une gestion efficace des compétences qui a montré son importance dans plusieurs domaines comme la productivité, les relations humaines, les échanges sociaux, les ressources humaines, la prévision des postes de travail etc... Pour le faire, les chaînes de supervision pédagogique depuis le Ministère de l'Education de Base, jusqu'au directeur d'école primaire doivent s'assurer que le chef d'établissement passe par une communication efficace, une planification des ressources disponibles, une stimulation des collaborateurs à la participation, une évaluation des compétences, une orientation des sanctions relatives aux compétences et à l'implication des acteurs externes dans la gestion des compétences.

5.3- LIMITE DU TRAVAIL

Cette recherche nous a permis non seulement de mettre en relation la gestion des compétences et la mobilisation des enseignants au travail mais aussi de comparer l'efficacité des établissements du secteur public à celle des établissements privés. Malgré les résultats significatifs obtenus, il n'en demeure pas moins que quelques limites méritent d'être relevées. Ainsi, les moyens financiers ne nous ont pas permis d'étendre davantage notre échantillon, d'utiliser la triangulation de sources d'informations (enseignants, directeurs, élèves, etc ...) et d'autres perspectives pouvant intéresser la recherche en gestion des ressources humaines

comme la gestion par prévision des postes de travail pourrait nous apporter beaucoup d'informations utiles. Cela pourra faire l'objet de nos prochaines recherches.

CONCLUSION GENERALE

Les familles qui font le choix de l'enseignement public comme l'enseignement privé espèrent obtenir une bonne formation pour leurs enfants. Il ne s'agit pas seulement pour elles, d'investir dans les études de leurs enfants, mais d'investir dans un type d'enseignement (public ou privé) qui les fasse progresser davantage (Ngonga, 2010 : 291).

Parvenu au terme de notre recherche, il est de bon ton de rappeler que notre objectif était non seulement de vérifier que la gestion des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail mais aussi de comparer l'efficacité des établissements du secteur public à celle des établissements privés. Nous sommes partis du constat selon lequel certains enseignants dispensent les cours sans préparations des leçons, ou que ces préparations sont insuffisantes ou irrégulières, parfois certaines disciplines sont même négligées, et plus y est, les enseignants s'absentent sans qu'ils soient inquiétés ; par conséquent certains enseignants ne sont pas entièrement mobilisés au travail. Ce même constat est fait par Zoua Ondoua (1988) lorsqu'il affirme que l'échec scolaire incombe à 72 % aux enseignants, 15 % à l'Etat, 8 % à la rue, 3 % aux parents et 2 % à l'élève. Par ailleurs, les parents ont tendance à choisir les écoles privées pour l'éducation de leurs enfants.

Après identification de notre problème de recherche à savoir la mobilisation des enseignants au travail, nous avons à travers la revue de littérature fait le tour des études empiriques qui ont abordé ce problème. Ainsi, Wils et Labelle (2004) ont examiné le lien entre les styles de gestion et la mobilisation. Selon ces deux auteurs, les gestionnaires jouent un rôle important dans la mobilisation des employés ; ce d'autant plus que la mobilisation des compétences constitue un facteur crucial au succès de l'organisation. Cette mobilisation est difficile et balance entre les styles de gestion « *trop directif* » et les styles de gestion « *plus ouvert* » (Wils et Labelle, 2004). Les chefs d'Etablissement les plus satisfaits du dynamisme des personnels sont ceux qui ont appris à tenir compte des cultures professionnelles des uns et des autres. Mobiliser ne peut se faire contre l'éthos de ceux avec qui l'on travaille (Dutercq & Lang, 2003). Mobiliser les personnels enseignants suppose souvent de transformer les manières

d'être au métier, les attentes, les définitions du bien développées par les groupes. Ces régulations reposent sur un travail d'enrôlement pour obtenir le consentement ou l'adhésion des acteurs (Demailly, 2001 in Dutercq & Lang (2003),).

Ces études empiriques révèlent qu'il est donc important qu'un supérieur se préoccupe de ces employés ; qu'il les considère comme des collaborateurs. Il est vain de vouloir mobiliser un personnel qui ne se sent pas important dans l'organisation, qui ne réent pas l'intérêt pour son bien-être et l'intérêt pour la réalisation du travail ; car, un employé qui ne trouve pas d'intérêt à son emploi est une perte pour lui-même et pour l'organisation. C'est un individu qui ne fournit aucun effort pour le groupe. Son travail est voilé. Par conséquent il est démobilisé et peut dévier les objectifs définis au départ.

Ainsi, l'idée de gestion des compétences a été mise en avant par les premiers théoriciens de la gestion scientifique de l'organisation du travail Comme Mayo (1946), Adams (1965) et Bandura (1997 ; 2003 ; 2007). Des études empiriques (Doll, 1998 ; Dutercq & Lang, 2003 ; Parlier, 2005 ; Nongni, 2011 ; Ibnchahib & Balhadj, 2015) ont montré l'efficacité de la gestion des compétences dans divers types d'organisations tant publique que privée. Mais très peu à notre connaissance ont mis en relation la gestion des compétences avec la mobilisation des enseignants au travail ; cependant de rares études traitent l'efficacité des secteurs d'enseignement et relève que l'impact de l'enseignement privé sur les acquis des élèves est plus important que celui de l'enseignement public. (Ngonga, 2010 : 84) conclut précocement à ce sujet que : « *Il semble donc que les élèves de l'enseignement privé sont les plus nombreux à obtenir l'examen national.* » Et, Tchankam (2008 : 69-78) affirmait que l'Etat apparaît comme un synonyme de perturbations génératrices de déséquilibres et d'effets pervers ; et que l'efficacité des entreprises publiques était remise en question.

Dans notre étude, ce type de gestion est aussi applicable dans les institutions scolaires publique comme privée. Il existe dans les établissements scolaires, des facteurs internes et externes de gestion des compétences qui interviennent dans la mobilisation des enseignants au travail. Tous ces facteurs œuvrent en synergie afin que l'enseignant fasse bien son travail, et par conséquent l'efficacité de l'enseignant, de l'élève et même de l'établissement est visée. Ainsi, nous avons identifié comme facteurs interne de la gestion des compétences, la planification des compétences, la communication des compétences, la participation des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences, l'évaluation des compétences, et

l'orientation des sanctions relatives aux compétences. Un seul facteur externe à savoir l'implication des acteurs externes dans la gestion des compétences est vu.

L'analyse des données du questionnaire relèvent que les principaux indicateurs de la gestion des compétences amènent les enseignants à bien faire leur travail. Mais que cela se manifeste plus dans les écoles publiques que celles privées. Il s'agit des indicateurs de la planification des compétences (infrastructures, calendrier, emploi de temps, santé, etc...), de la participation des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences (réunions, assemblée générale du matin, journée pédagogique, leçons modèles et/ou collectives, etc ...), de l'orientation des sanctions (négatives, positives, primes, etc ...) relatives aux compétences, de l'implication des acteurs externes dans la gestion des compétences (calendrier d'envoi des pièces périodiques, actes de carrière, réunions de coordination, conseil d'école etc ...). Ces résultats sont presque contraires à ce qui sont présentés à l'analyse des données de l'entretien qui avaient tendance à nous faire croire que les enseignants des écoles privées font bien leur travail par rapport à leurs homologues du secteur public.

Le croisement de ces facteurs avec la mobilisation des enseignants nous a permis d'avoir six hypothèses de recherche énoncées de la manière suivante : **HR1** : La communication des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. **HR2** : La planification des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. **HR3** : La participation du directeur et des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. **HR4** : L'évaluation des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. **HR5** : L'orientation des sanctions relatives aux compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail. **HR6** : L'implication des acteurs extérieurs dans la gestion des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.

Comme toute recherche de ce type, il est important de relever que les résultats obtenus sont liés à la méthodologie utilisée. Ainsi, dans le souci de la triangulation de méthodes qui nous ouvre une large plage d'information, nous avons utilisé deux méthodes : une probabiliste et l'autre non probabiliste. Nous avons alors choisi l'échantillonnage par grappes pour la première et l'échantillonnage par quotas ou échantillonnage dirigé pour la seconde. L'enquête

a été notre technique de collecte des données. L'entretien et le questionnaire ont constitué nos instruments de collecte des données. Les limites et les contraintes diverses rencontrées au cours de cette recherche, notamment lors de la mise en œuvre du dispositif empirique pour la collecte des données à l'exemple de la triangulation des sources d'informations (enseignant, directeur, élève, etc...) qui n'a pas été pris en compte, ne remettent pas en cause la validité de notre recherche et les résultats obtenus.

Toutes nos hypothèses ont été acceptées à l'issue des résultats testés au khi-carré et à 0,05 de seuil de signification. Par conséquent l'hypothèse générale à savoir La gestion des compétences a un effet significatif sur la mobilisation des enseignants des secteurs public et privé au travail a été validée. Et lorsqu'on se réfère au coefficient de contingence, il ressort que les enseignants du secteur public se mobilisent plus que leurs homologues du secteur privé contrairement à ce que nous pensions au départ et à ce qu'affirme Ngonga (2010).

Un modèle de compétence est un outil descriptif qui identifie les compétences nécessaires pour travailler dans un rôle spécifique au sein d'un emploi, profession, organisation ou industrie (Bahiraei et al., 2012 in Tovar, 2015 : 132). Le modèle de compétence est un modèle de description narrative des mêmes compétences pour la catégorie spécifique de travail, catégorie professionnelle, division, département ou une autre unité d'analyse (Ashkezari & Aeen, 2003 : 62 in Tovar, 2015 : 132).

Ainsi, Guillermic (2015) a mis sur pied un modèle circulaire de gestion d'entreprise.

Dans son environnement, l'entreprise se situe au milieu des tiers avec lesquels elle entre en interaction d'un point de vue économique. Ces tiers sont des partenaires économiques, de ces échanges résultent des flux financiers, des droits et des obligations. De ce fait, la gestion doit tenir compte de l'environnement de l'entreprise (Guillermic, 2015 : 13). L'OCDE (2015) a établi un référentiel dichotomique de compétences qui symbolise le poids équivalent accordé à deux natures de compétences à savoir : les compétences cognitives et les compétences sociales et émotionnelles.

Suite à la validation de toutes nos hypothèses, et fort de notre contribution dans le domaine des sciences et de l'ingénierie éducative, nous établissons un modèle de gestion des compétences constitué des facteurs internes (planification des compétences, communication des compétences, participation pour un meilleur arrangement des compétences, évaluation des compétences, orientation des sanctions relatives aux compétences) d'une part et le facteur

externe (l'implication des acteurs externes dans la gestion des compétences) d'autre part et qui sont en relation avec la mobilisation des enseignants au travail.

Nous avons enfin donné des recommandations vis-à-vis des enseignants, des chefs d'établissement et du Ministère de l'éducation de base. Par la, pour une bonne mobilisation des enseignants au travail, les chaînes de supervision pédagogique depuis le Ministère de l'Education de Base, jusqu'au directeur d'école primaire doivent s'assurer que le chef d'établissement passe par une communication efficace, une planification des ressources disponibles, une stimulation des collaborateurs à la participation, une évaluation des compétences, une orientation des sanctions relatives aux compétences et à l'implication des acteurs externes dans la gestion des compétences.

Le supérieur doit donc au préalable développer un intérêt pour la participation. Dans nos écoles primaires, il s'agit par exemple de mettre chaque enseignant dans un groupe de travail. C'est l'occasion ici d'encourager le travail des Cellules pédagogiques (CEPED), et celui des Unités d'Animation Pédagogique (UNAPED). Bien plus, dans notre présente étude, nous souhaitons une implication de toute la communauté éducative dans la gestion des compétences de l'école, pour une meilleure mobilisation des enseignants au travail. Le chef d'établissement doit pouvoir maîtriser les facteurs qui contribuent à l'efficacité d'un enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, J. S. (1965). *Inequity in Social Exchange*. In Berkowitz, L. *Advances in Experimental Social Psychology*, New-York: Academic Press, vol 2.
- Agence Japonaise de Coopération Internationale (JICA). (2012). *Rapport d'Analyse du Secteur de l'Education de Base au Cameroun*. Agence Japonaise de Coopération Internationale.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Alouane, Y. (1997). *Gestion des ressources humaines*. Stiftung : Konrad Adenauer.
- Altet, M. (1996). « La compétence de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schème, d'action et d'adaptation ; le savoir-analyser », In Paquay, L., Altet, M., Chartier, E. et Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Amin, M. E. (2000). *Descriptive statistics for the social sciences*, Yaoundé : Vital press.
- Amin, M. E. (2005). *Social Science Research : Conception, Methodology & Analysis*. Kampala Uganda.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Référencé à www.Cairn.info.
- Arslane, A. (2017). *Identifier, développer et gérer les compétences collectives dans un établissement scolaire du 2nd degré*. Colloque en sciences de l'éducation, humaines et sociales (CSEHS 2017). Dijon. France.
- Assiene Mboussi, G. (2020). « *Gestion des ressources humaines et consommation des stupéfiants en milieu scolaire* » Mémoire de Master en Management de l'Education, Université de Yaoundé I.

- Atangana-Mebarara, J.-M., Martin, J.-Y., & Ta Ngoc, C. (1984). *Education, emploi et salaire au Cameroun*. Yaoundé : CNE.
- Atangana Ondo, H. (2011). Les facteurs d'efficacité des écoles secondaires au Cameroun. *Les cahiers du CREAD*, n°96. Repéré à [ajoul-file-journals_550_articles_125717_submission_proof_125717-6481-342375-1-10-20151113pdf](#) le 08/07/2023 à 01 : 41.
- Baglin, G., Bruel, O., Garreau, A., Greif, M., Kerbache, L., Delft, C. V. (2005). *Management industriel et logistique : Conception et pilotage de la Supply Chain*. Paris : Economica.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York, NY : Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (Lecomte, J. trad.). Bruxelles : De Boeck.
- Batamag, J. T. (1993). « La communication interne à l'établissement industriel ALUCAM/SOCATRAL d'Edéa : Essai d'analyse fonctionnelle du phénomène ». Mémoire de Maîtrise en Psychologie, Université de Yaoundé I.
- Belinga Bessala, S. (2010). *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*. Paris : L'Harmattan.
- Belinga Bessala, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignements*. Edition revue et augmentée, Yaoundé : Edition Clé.
- Bikanda, P. G. (2010). « Identité sociale et conscience professionnelle chez les enseignants des écoles primaires publiques de l'arrondissement de Yaoundé Ve ». Mémoire de Master en Sciences de l'Education, Université de Yaoundé I.
- Biyogo, G. (2005). *Traité de méthodologie et d'épistémologie de la recherche*. Paris: L'Harmattan.
- Blau, P.M. (1964). *Exchange and Power in social Life*. New York : Wiley.
- Bloch, H., Chemama, R., Dépret, E., Gallo, A., Leconte, P., Le ny, J.F., Postel, J., & Reuchlin,

- M. (2012). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse
- Campoy, E., Maclouf, E., Mazouli, K., et al. (2008). *Gestion des ressources humaines*. Paris : Pearson.
- Capitanescu Benetti, A., & Médioni, M-A. (2015). Dossier : L'organisation du travail scolaire et recherche de l'efficacité. *Formation et profession* 23(3), 57-59. Repéré à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.282>
- Chaffi, C. I., & Fonkeng Epah, G. (2012). *Précis de méthodologie pour étudiants et chercheurs en sciences sociales/humaines*. Yaoundé.
- Coombs, P. (1968). *La crise mondiale de l'éducation analyse de système*. Paris : PUF.
- Coombs, P. (1980). *Qu'est-ce que la planification de l'éducation*. Paris : UNESCO-IIPE-BAE.
- Confemen. (2006). Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire. Antananarivo, Repéré à www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/08/DYNAMIQUE.pdf.
- Coste, G. (2018). Comment choisir une échelle d'attitude pour son questionnaire de satisfaction ? Repéré à www.appvizer.fr le 04/03/2020 à 10 : 35.
- Daval, R. (2014). Organisations des théories. *Encyclopaedia universalis*, Repéré à URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-des-organisations/>
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris : P.U.F.
- De Landsheere, G. et De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation : sciences et pratique*. Paris : P.U.F.
- Delorme, C. (2008). L'Approche Par les Compétences : Entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain ; Reconnaissance ou négation de la complexité. CEPEC International.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Edition Odile Jacob. UNESCO.
- Demailly, L. (2001). *Evaluer les politiques éducatives : Sens enjeux, pratiques*. Bruxelles : De Boeck.

- Deno, S., & Jenkins J. (1973). A model for instructional objectives : Responsibilities and advantages. *Performance objectives in Education*, S. I. 5-11.
- Diallo, F. (2019). « Efficacité interne de l'enseignement primaire au Mali » dans Enjeux et perspectives économiques en Afrique francophone (Dakar, 4-6 Février 2019). Montréal : observatoire de la Francophonie économique de l'Université de Montréal, 1-30 pages.
- Dimitri, W. (1977). Quelques réflexions sur la communication d'entreprise. *Université Laval*, Québec, Vol 11.
- Djamé, R., Esquieu, P., Onana, M.M., & Mvogo, B. (2000). Les écoles privées au Cameroun. Paris : Institut International de Planification de l'Education/UNESCO.
- Djieuga Tchouatcha, V. R. (2010). « L'évaluation du système d'appréciation du personnel : cas des cadres d'Amen Bank ». Mémoire de Master Professionnel en Management des Ressources Humaines, Université Time. Repéré à <http://www.google.com/search?client=msrim&hl=fr&q=evaluations%20des%20objectifs%20de%20l%27organisation&ie=UTF-8&channel=browser>
- Doron, R., Parot, F., Anzieu, D., Bronckart, J-P., Le Moal, M., Lévy-Leboyer, C., Moser, G., et al. (2011). *Dictionnaire de Psychologie*, 3^e édition, Paris : Quadrige/PUF.
- Dottrens, R. (1964). *Tenir sa classe*. Genève : Troinex.
- Draelants, H. (2012). « Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel ». *Communication et organisation [En ligne]*, 30/2006. Repéré à <http://journals.openedition.org/communicationorganisation/3471>
- Dror, Y. (1963). « The planning process », *International review of administrative science*, Bruxelles ; vol.29, N°1.
- Ducros, C. Les chefs d'établissement scolaire face au management. Repéré à <http://www.aref20013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/387-les-chefs-d%E2%80%99C3%A9tablissement-scolaire-face-au-management-0>
- Duncan, W. J. (1990). *Les grandes idées du management : Des classiques aux modernes*. Paris : Afnor Gestion.

- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603511>
- Dupuis, P. (2004). *L'administration de l'éducation : quelles compétences ?* Québec : ACELF
- Durand, J. (1981). *Les formes de la communication*. Paris : Bordas.
- Dutercq, Y. & Lang, V. (2003), Education et management, n°23. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/EM/AffichageDocument.aspx?iddoc=34560>
- Eboue, R. & Dudjo Yen, G. B. (2021). L'impact de l'offre privée d'éducation sur le taux de scolarisation au secondaire : cas du Cameroun. *Revue économie, gestion et société*, vol 1 n°31. Repéré à <http://revues.imist.ma/?journal=REGS>.
- Ekono Don, T. (2010). « Perception du leadership transactionnel et climat relationnel des organisations : cas de la CNPS (Caisse Nationale de Prévoyance Sociale) ». Mémoire Master en Sciences de l'Education, Université de Yaoundé I.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid : Siglo XXI de Espana Editores.
- Festinger, L. (1976). *Psychologie social*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fonkeng Epah G. & Tamajong E. V. (2012). *Administration scolaire et provisorat*. Yaoundé : Classic Print.
- Galizia, J-L. (2001). « La gestion des conflits dans l'entreprise ». Mémoire, Faculté d'économie appliquée, Aix-Marseille III.
- Gouvernement du Quebec. Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport. (2008). La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles. Gouvernement du Quebec.
- Grawitz, M. (2004). *Lexiques des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grisay, A. (1990). Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires. *Revue Education et formation N°22, P. 32*
- Guillemet, J.-P. ; Cousin, O., & Dubet, F. (1989). Mobilisation des établissements et

performances scolaires. Le cas des collèves. *Revue Française de Sociologie*, (30)30-2, 235-256.

Guillermic, P. (2015). *La gestion d'entreprise pas à pas*. Paris : Vuibert.

Hay McB. (2000). *Research into teacher effectiveness : A model of teacher effectiveness*. (Rapport de recherche n°216). Norwich : The crown Copyright Unit.

Helou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Recherche et formation, 57/2008. Repéré à URL : <http://rechercheformation.revues.org/833>

Henaff, N. (2002), Cameroun : entre centralisation et décentralisation. Colloque international GDE, IRD, IFAS, EPU (Natal). Université de Witwatersrand, Johannesburg.

Henaff, N. (2003), Quel financement pour l'école en Afrique ?, *Cahiers d'étude africaines* Repéré à URL : <http://etudesafricaines.revues.org/195>.

Henriet, B. (1993). *Leadership et management*. Paris : Editions Liaisons

Hotyat, F., Delepine-Messe, D., & Touyarot, C. (1973). *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*. Paris : Fernand Nathan.

Ibnchahid, F., & Balhadj, S. (2015). Le modèle conceptuel théorique pour la gestion des compétences dans la logistique de distribution : « Cas des régions autonomes marocaines ». Xème conférence Internationale : Conception et production Intégrées, Tanger, vol (5).

INS-Cameroun. (2010). 2^{ème} Enquête sur le suivi des dépenses publiques et le niveau de satisfaction des bénéficiaires dans les secteurs de l'éducation et de la santé au Cameroun : Rapport principal (volet éducatif). INS-Cameroun.

Itong A Goufan, E. (2018). *La pédagogie du développement et de l'intégration des compétences dans l'enseignement primaire et normal : Histoire, théories et pratique*. Douala : Edition Cheik Anta Diop.

Julien, G. (1991c). La qualité de vie au travail des professionnels de la fonction publique du Québec. *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 46, n°3, 584-614.

Kolette, F., Albert, E., & Calin, I. (1998). *Guide pratique du directeur*. Collection Ipam, n° 30, Edition n° 05, Vanves : Edicef.

- Laderrière, P. (2006). Gestion des ressources humaines dans l'enseignement : où en est l'Europe ?, Repéré à www.esen.education.fr
- Lalonde, E. (2016). L'enseignement et l'apprentissage des concepts. Apprendre ensemble. Conférence de l'IBTO 2016, 1-34. Repéré à [www.ibo.org>contentassets](http://www.ibo.org/contentassets).
- Lamoureux, J. C. (2010). La mobilisation à l'œuvre pour tous, Repéré à www.slideshare.net/.../lamobilisation-loeuvre-pour-tous.
- Lorin, W. A., *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris : UNESCO : Institut Internationale de Planification de l'Education.
- Macaire, F. (1993). *Notre beau métier*. Paris : Les classiques africains.
- Mahamat, A. (2011). La pratique de l'approche par compétence dans les école primaires d'application (EPA) de la ville de Kousserie Région de l'Extrême-nord/Cameroun). In : *Spiral-E. Revue de recherche en éducation, supplément électronique n°47* : La culture de l'expression. PP. 33-50.
- Mager, R. F. (1977). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. 2^{ème} édition, Paris : Bordas.
- Minedub. (2018). Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais niveau 1 : cycle des initiations (SIL-CP). Minedub
- Minedub. (2018). Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais niveau 2 : cycle des apprentissages fondamentaux (CE1-CE2). Minedub
- Minedub. (2018). Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais niveau 3 : cycle des approfondissements (CM1-CM2). Minedub
- Minedub. (2018). Séminaire de renforcement des capacités des enseignants. Minedub
- Mineduc. (1999). *Guide du directeur de l'école primaire camerounaise*, Yaoundé : Ceper S.A
- Mineduc. (1999). *Programmes officiels de l'enseignement primaire niveau I*, Yaoundé : Ceper.
- Mineduc. (1999). *Programmes officiels de l'enseignement primaire niveau II*, Yaoundé : Ceper.
- Mineduc. (1999). *Programmes officiels de l'enseignement primaire niveau III*, Yaoundé : Ceper.

- Mineduc. (2002). Introduction aux fondements théoriques de l'inspection pédagogique. Par Akoulouze, R.
- Minepat. (2013). Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation. Minepat.
- Mulford, B. (2003). L'évolution des fonctions de direction en milieu scolaire et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements. Repéré à www.oecd.org/edu/teacherpolicy.
- Ngonga, H. (2010). « Efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun ». Thèse de doctorat en Sciences Economique, Université de Bourgogne.
- Ngué, G., & Ambassa, L. (2011). *Absentéisme dans les écoles publiques au Cameroun, Région du centre*. Yaoundé : Ceper.
- Nji Mfout, A. F. (2010). « L'épanouissement de l'enseignant et son engagement au travail : cas des enseignants de quelques établissements de Yaoundé ». Mémoire Master en Psychologie sociale, Université de Yaoundé I.
- Nongni, M. (2011). Le système éducatif : Ligne hiérarchique des acteurs du secteur public et leurs rôles ; compétences et niveau de décision. Repéré à <file:///poste3/mes documents/gestion des systemes Edu...>
- Ntwari, I. (2018). « Connaissances professionnelles mobilisées et besoins des enseignants pour la mise en œuvre du curriculum de mathématiques au 4^{ème} cycle de l'Ecole Fondamentale au Burundi (Elève de 12 à 15 ans) ». Thèse de doctorat, Université de Lyon.
- Parlier, M. (2005). *Gérer les compétences en PME*. Enseignement tirés des expériences de 11 entreprises, ANACT, coll. Etudes et documents.
- PASEC. (2016). *PASEC2014-Performances du système éducatif camerounais : Compétences et facteur de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- Patris, A., Chau, N., Jambon, B., Legras, B., Kohler, F. & Martin, J. (1984). Le coefficient de contingence de K. Pearson. *Revue de statistique appliquée*, tome 32, n°2, pp. 17-30 Repéré à <http://www.numdam.org/item?id=RSA_1984_32_2_17_0>
- Paul, J. J. (1999). *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*. Paris : ESF.

- Péano, S. (1999), Financement et gestion financière de l'éducation. Séminaire panafricain, Dakar, 12-14 Octobre 1997, Forum sur l'éducation n° 9, IPE/UNESCO repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001175/117577f.pdf>.
- Péano, S. (2014), L'éducation dans les pays en développement : progrès, défis et mutations. *Secteur privé & développement. La revue de Proparco*, n°20, 1-5.
- Pelletier, G. (2002). *Diriger un Etablissement scolaire : jeu de piste pour un temps actuel*, Lyon : CRDP/Hachette. Repéré à www.f-d.org/pelletier-piste.htm.
- Peretti, J.M. (2004). *Les clés de l'équité : Enjeu managérial*, Editions d'organisation. Repéré à <file:///D:/chap1-Peretti>.
- Perrenoud, O. (2015). Les chefs d'établissement peuvent-ils faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques ? *Formation et profession*, 23(3), 60-69. Repéré à <http://dx.doi.org/10.18162/pf.2015.284>
- Piette S-A., & Reynders G. (2004). *Gestion des compétences : de la théorie à l'action. Personnel et Gestion*, 13^{ème} année, n° 1, édition Kluwer.
- Plamondon, M. (2009). La mesure de la satisfaction et de la mobilisation du personnel au sein des grandes organismes. *Centre d'expertise des grands organismes*. Repéré à <file:///c:/users/blanche/desktop/cspro>.
- Quivy, R. & Capendhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod
- Raelin, J. A. (1985). *The Clash of Cultures: Managers and Professionals*. Boston: HBS Press.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- République du Cameroun. (1987). Loi n°87/023 du 17 Novembre 1987 fixant les règles relatives aux activités des établissements scolaires ou de formation privées. République du Cameroun.
- République du Cameroun. (1994). Décret n° 34/199 du 07 Octobre 1994 portant statut général de la fonction publique. République du Cameroun.
- République du Cameroun. (1996). Constitution du 18 Janvier 1996. République du Cameroun
- République du Cameroun. (1998). La loi n° 98/004 du 14 Avril 1998, d'Orientation de

l'Education au Cameroun. République du Cameroun.

République du Cameroun. (2000). Décret n° 2000/287 du 12 Octobre 2000 modifiant et complétant le statut général de la fonction publique. République du Cameroun.

République du Cameroun. (2000). Décret n°2000/359 du 5 Décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale. République du Cameroun.

République du Cameroun. (2001). Décret n° 2001/041 du 10 Février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire. République du Cameroun.

République du Cameroun. (2005). Décret n° 2012/268 du 11 Juin 2012 portant organisation du Ministère de l'Education de Base. République du Cameroun.

République du Cameroun. (2012). Décret n° 2012/268 du 11 Juin 2012 portant organisation du Ministère de l'Education de Base. République du Cameroun.

République du Cameroun. (2013). Evaluation externe du DSSE 2013-2020 du Cameroun- Rapport final. République du Cameroun.

République du Cameroun. (2019). Loi N° 2019/024 du 24 Déc 2019 Portant code général des collectivités territoriales décentralisées. République du Cameroun.

République du Cameroun. (2023). Décret n°2023/00338/PM du 21 Mars 2023 fixant le Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti (SMIG). République du Cameroun.

Reynaud, B. (1991). *Les règles d'équité dans la formation des salaires : Des études expérimentales aux formalisations économiques*. Paris : CNRS/CEPREMAP.

Reynaud, B. (1993). Les théories de l'équité, fondements d'une approche cognitive du salaire d'efficience. In: revue économique, volume 44, N°1. Repéré à https://www.perssee.fr/doc/reoo_0035-2764_1993_44_1_409435.

Roegiers, X. (2006). *L'APC qu'est-ce que c'est ? Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*. Vanves Cedex : Edicef

Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.

- Roos, P. (2006). « Rationalisation de l'activité et recomposition des métiers de conception : Diagnostic, modélisation et structuration des dynamiques de métiers d'ingénierie ». Thèse de 3^{ème} cycle en Sciences de Gestion, Ecole des Mines de Paris.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Siakeu, G. (2000). Les enfants en déperdition scolaire au Cameroun Repéré à <http://portail-eip.org/SNC/eipafrique/cameroun/deperdition.html>.
- Simon, H.A. (1965). *The shape of Automation*. New-York: Harper.
- St-Onge, M. (2007). « Analyse des fondements conceptuels et théoriques de la réforme de l'éducation au Québec ». Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Education, Université du Québec à Montréal.
- Tamukong, J. (2002). *Educational Management in Cameroun*. Yaoundé: ENS
- Taylor, F.W. (1911). *Shop Management*. New York: Harper and Row.
- Taylor, F.W. (1994). *The principles of scientific management*. Harper: New York.
- Tchankam, J-P. (2008). La gestion dans les secteurs public et privé : une analyse critique des similarités et des différences au Cameroun. *La Revue des Sciences de Gestion*, 2 (230), 69-78.
- Tremblay, M. (2002). Mobiliser les troupes : un défi stratégique complexe. *Effectif*, vol. 5, n°5, 18-25.
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les Sciences de l'Education*. Paris : L'Harmattan.
- Tsala tsala, J. P. (1991/1992). « Introduction à la psychologie générale ». Tome I. Les cours de Psychologie. Université de Yaoundé.
- Yotebeng, J. B. (2010). « Influence du climat organisationnel et du style de gestion sur l'efficacité scolaire : cas des écoles publiques de l'arrondissement de Yaoundé IV ». Mémoire, psychologie, Université de Yaoundé I.
- Zarifian, P. (2000). Sur la question de la compétence, *les Annales de Mines*, n° 62, 25-28.
- Zoua Ondoua, A. (1988). *Sous la main : Guide pratique de psychopédagogie*. 2^{ème} édition, Yaoundé : Ceper.

A horizontal green banner with a scroll-like appearance, featuring a vertical shadow on the left side and a small circular detail at the top right corner. The word "ANNEXES" is centered within the banner in a bold, black, serif font.

ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'entretien de recherche adressé aux Directeurs des écoles primaires publiques et privées

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie
UNIVERSITE DE YAOUNDE
I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES SOCIALE ET EDUCATIVE

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTMENT DE CURRICULA ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

• POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

RESEARCH AND DOCTORAL TRAINING UNIT FOR SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULA AND EVALUATION

GUIDE D'ENTRETIEN DE RECHERCHE ADRESSE AUX DIRECTEURS DES ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES ET PRIVEES

Madame, Monsieur,

Ce guide d'entretien qui vous est présenté est destiné à une enquête dont l'objectif est d'étudier à partir de vos opinions, la réalité du terrain en matière de mobilisation au travail. Nous vous assurons de l'anonymat de vos réponses et vous prions de donner votre opinion à cet effet.

01. L'idée de Gestion des compétences

02. La pratique de la Gestion des compétences au sein d'établissement

THEME 1 : LA COMMUNICATION DES COMPETENCES

Sous-thème 1 : Cahier de roulement

Sous-thème 2 : Réunions et/ou Assemblées Générales

Sous-thème 3 : Moyens de communication

Sous-thème 4 : Mode de communication

THEME 2 : LA PLANIFICATION DES COMPETENCES

Sous-thème 1 : Les outils de planification des compétences au sein de l'établissement

Sous-thème 2 : La planification des unités d'apprentissage

Sous-thème 3 : La planification des infrastructures

Sous-thème 4 : La planification de la discipline

Sous-thème 5 : La planification de la santé

THEME 3 : LA PARTICIPATION POUR UN MEILLEUR ARRANGEMENT DES COMPETENCES

Sous-thème 1 : La participation aux réunions et/ou Assemblées Générales

Sous-thème 2 : La participation aux leçons modèles, collectives et/ou journées pédagogiques

THEME 4 : L'EVALUATION DES COMPETENCES

Sous-thème 1 : Visite de la classe

Sous-thème 2 : Visa du cahier de préparation

Sous-thème 3 : Visa du cahier de conseils pédagogiques

Sous-thème 4 : Inspections conseils et/ou systématiques

Sous-thème 5 : Les projets réalisés par les élèves à l'école à la fin des unités d'apprentissage

THEME 5 : ORIENTATION DES SANCTIONS RELATIVES AUX COMPETENCES

Sous-thème 1 : Les sanctions administrées aux enseignants au sein de l'établissement

Sous-thème 2 : Les primes de rendement

Sous-thème 3 : L'application de la Gestion des compétences

THEME 6 : IMPLICATION DES ACTEURS EXTERIEURS A L'ECOLE DANS LA GESTION DES COMPETENCES

Sous-thème 1 : Le calendrier d'envoi des pièces périodiques

Sous-thème 2 : La communication des actes (arrêtés, décisions, lettres circulaires ,...etc)

Sous-thème 3 : La tenue des réunions de coordination de la hiérarchie avec les directeurs d'école

Sous-thème 4 : La tenue des réunions statutaires du conseil d'école

Sous-thème 5 : L'implication des acteurs extérieurs amène les enseignants à bien faire leur travail

THEME 7 : LA MOBILISATION DES ENSEIGNANTS AU TRAVAIL

Sous-thème 1 : Ponctualité

Sous-thème 2 : Assiduité

Sous-thème 3 : Participation aux leçons modèles et/ou collectives

Sous-thème 4 : Respect de la hiérarchie

Sous-thème 5 : Régularité de préparation des leçons

Sous-thème 6 : Application de l'approche par les compétences

Sous-thème 7 : Application de la pédagogie des centres d'intérêt du curriculum

Sous-thème 8 : Couverture des unités d'apprentissages du curriculum

Sous-thème 9 : Ordre des variables les plus prédictives à la mobilisation des enseignants au travail

VOLET 3 : IDENTIFICATION DU REpondant

	Questions à choix multiples	N° du choix
Q26	Indique ton genre 1. Masculin 2. Féminin	<input type="checkbox"/>
Q27	Votre tranche d'âge 1. Moins de 20 ans ; 2. 20-30 ans ; 3. 30-40 ans ; 4.40-50ans ; 5. Plus de 50 ans	<input type="checkbox"/>
Q28	Votre diplôme académique le plus élevé 1. BEPC 3. Baccalauréat 2. Probatoire 4. Licence 5. Master	<input type="checkbox"/>
Q29	Votre qualification professionnelle 1.CAPIEMP 2. Sans CAPIEMP	<input type="checkbox"/>
Q30	Votre grade 1. IC 3. IEG 2. IAEG 4. IPEG 5. MP	<input type="checkbox"/>
Q31	Préciser à quel secteur d'enseignants vous appartenez : 1. Ecole Publique 2. Ecole Publique d'Application 2. Ecole Privée Laïc 4. Ecole Privée Confessionnelle	<input type="checkbox"/>
Q32	Votre situation matrimoniale 1. Marié monogame 2. Marié polygame 3. Divorcé (e); 4. Célibataires 5.Veuf (ve)	<input type="checkbox"/>
Q33	Classe tenue 1. SIL ; 2. CP ; 3. CEI ; 4. CEII ; 5. CMI; 6. CMII ; 7. Multigrade; 8. Aucune	<input type="checkbox"/>
Q34	Votre ancienneté dans l'enseignement 1. Moins de 5 ans ; 2. 5-10 ans ; 3. 10-15 ans ; 4. 15-20ans ; 5. 20 ans et plus	<input type="checkbox"/>
Q35	Votre ancienneté au poste actuel 1. Moins de 5 ans ; 2. 5-10 ans ; 3. 10-15 ans ; 4. 15-20ans ; 5. 20 ans et plus	<input type="checkbox"/>
Q36	La distance qui sépare votre domicile de votre école 1. Très courte ; 2. Relativement longue ; 3. Très longue	<input type="checkbox"/>

Merci d'avoir accepté de participer à notre enquête.

Annexe 2 : Research interview guide for headteachers in public and private primary schools

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patri
UNIVERSITE DE YAOUNDE
I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES SOCIALE ET EDUCATIVE

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTMENT DE CURRICULA ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

• POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

RESEARCH AND DOCTORAL TRAINING UNIT FOR SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULA AND EVALUATION

RESEARCH INTERVIEW GUIDE FOR HEADTEACHERS IN STATE AND PRIVATE PRIMARY SCHOOLS

Dear Sir or Madam

This interview guide is intended for a survey whose aim is to use your opinions to study the reality on the ground in terms of mobilisation at work. We assure you of the anonymity of your answers and ask you to give your opinion to this effect.

01. The idea of Skills Management

02. The practice of Competency Management within an establishment

THEME 1: COMMUNICATING SKILLS

Sub-theme 1: Workbook

Sub-theme 2: Meetings and/or General Assemblies

Sub-theme 3: Means of communication

Sub-theme 4: Communication methods

THEME 2: SKILLS PLANNING

Sub-theme 1: Tools for planning competences within the school

Sub-theme 2: Planning learning units

Sub-theme 3: Infrastructure planning

Sub-theme 4: Discipline planning

Sub-theme 5: Health planning

THEME 3: PARTICIPATION FOR A BETTER UNDERSTANDING OF COMPETENCIES

Sub-theme 1: Participation in meetings and/or General Assemblies

Sub-theme 2: Participation in model lessons, group lessons and/or pedagogical days

THEME 4: SKILLS ASSESSMENT

Sub-theme 1: Visiting the class

Sub-theme 2: Approval of the preparation booklet

Sub-theme 3: Approval of the pedagogical advice booklet

Sub-theme 4: Advisory and/or systematic inspections

Sub-theme 5: Projects carried out by pupils at school at the end of learning units

THEME 5: GUIDANCE ON COMPETENCY-BASED SANCTIONS

Sub-theme 1: Sanctions administered to teachers within the school

Sub-theme 2: Performance bonuses

Sub-theme 3: The application of competency management

THEME 6: INVOLVEMENT OF STAKEHOLDERS OUTSIDE THE SCHOOL IN

COMPETENCY MANAGEMENT

Sub-theme 1: The timetable for sending periodic documents

Sub-theme 2: Communication of documents (decrees, decisions, circular letters, etc.)

Sub-theme 3: Coordination meetings between the hierarchy and school headmasters

Sub-theme 4: Holding statutory school council meetings

Sub-theme 5: Involving external players helps teachers to do their job properly

THEME 7: ENGAGING TEACHERS AT WORK

Sub-theme 1: Punctuality

Sub-theme 2: Attendance

Sub-theme 3: Participation in model and/or group lessons

Sub-theme 4: Respect for hierarchy

Sub-theme 5: Regularity of lesson preparation

Sub-theme 6: Application of the competency-based approach

Sub-theme 7: Application of the curriculum's areas of interest

Sub-theme 8: Coverage of curriculum learning units

Sub-theme 9: Order of variables most predictive of teacher engagement at work

SECTION 3: IDENTIFICATION OF THE RESPONDENT

	Multiple choice questions	Choice N°
Q26	Indicate your gender 1. Male 2. Female	<input type="checkbox"/>
Q27	Your age group 1. Under 20 ; 2. 20-30 ; 3. 30-40 ; 4. 40-50 years old; 5. Over 50	<input type="checkbox"/>
Q28	Your highest academic qualification 1. BEPC 3. Baccalauréat 2. Probatoire 4. Licence 5. Master's degree	<input type="checkbox"/>
Q29	Your professional qualification 1. CAPIEMP 2. Without CAPIEMP	<input type="checkbox"/>
Q30	Your grade 1. IC 3. IEG 2. IAEG 4. IPEG 5. MP	<input type="checkbox"/>
Q31	Specify which teaching sector you belong to: 1. State school 2. State Applied School 2. Secular Private School 4. Denominational Private School	<input type="checkbox"/>
Q32	Your marital status 1. Married monogamous 2. Polygamous married 3. Divorced 4. Single 5. Widowed	<input type="checkbox"/>
Q33	Class taught 1. SIL; 2. CP; 3. CEI; 4. CEII; 5. CMI; 6. CMII; 7. Multigrade; 8. None	<input type="checkbox"/>
Q34	How long have you been a teacher? 1. Less than 5 years ; 2. 5-10 years ; 3. 10-15 years ; 4. 15-20 years; 5. 20 years or more	<input type="checkbox"/>
Q35	Your length of service in your current position 1. Less than 5 years ; 2. 5-10 years ; 3. 10-15 years ; 4. 15-20 years; 5. 20 years or more	<input type="checkbox"/>
Q36	The distance between your home and your school 1. Very short; 2. Relatively long; 3. Very long	<input type="checkbox"/>

Thank you for agreeing to take part in our survey.

Annexe 3 : questionnaire de recherche adressé aux enseignants des écoles primaires publiques et privées

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Paix – Travail – Patrie

 UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE
 EN SCIENCES HUMAINES SOCIALE ET EDUCATIVE

 UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN
 SCIENCES DE L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE

 DEPARTMENT DE CURRICULA ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
 Peace – Work – Fatherland

 THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE SOCIAL AND EDUCATIONAL
 SCIENCES

 RESEARCH AND DOCTORAL TRAINING UNIT FOR SCIENCE OF
 EDUCATION AND EDUCATIONAL ENGINEERING

 DEPARTMENT OF CURRICULA AND EVALUATION

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS DES ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES ET PRIVEES

Madame, Monsieur,

Ce questionnaire qui vous est présenté est destiné à une enquête dont l'objectif est d'étudier à partir de vos opinions, la réalité du terrain en matière de mobilisation au travail. Nous vous assurons de l'anonymat de vos réponses et vous prions de cocher la case qui correspond à votre opinion dans l'espace réservé à cet effet selon les consignes ci-après :

Consigne de remplissage :

Veillez exprimer votre degré d'accord ou de désaccord pour chacune des propositions ci-dessous. Si vous n'êtes pas totalement du même avis que la proposition, cocher la case 1 (**Non pas du tout d'accord**) ; Si vous êtes totalement du même avis que la proposition, cocher la case 5 (**Oui tout à fait d'accord**) ; si vous nuancez votre avis pour la proposition, cocher la case 2 (**Pas d'accord**) ou 4 (**D'accord**) ; si vous n'avez aucun avis ou un avis neutre, cocher la case 3 (**Ni d'accord, ni en désaccord ou Neutre**).

Les chiffres placés à côté des cases correspondent à votre degré d'accord ou de désaccord et serviront à la saisie informatique des réponses.

VOLET 1 : LA COMMUNICATION DES COMPETENCES

- 01. Votre directeur met à votre disposition un cahier de roulement pour les informations quotidiennes 12345
- 02. Votre directeur tient des assemblées générales du matin 12345
- 03. Votre directeur tient des réunions de conseils des maîtres 12345
- 04. Votre directeur utilise le téléphone pour vous communiquer certains compétences12345
- 05. Il est prévu dans votre école un espace réservé pour affichages12345
- 06. Mode de communication prépondérant avec votre directeur est :
1 =Verticale de haut en bas, 2 =Verticale de bas en haut,
3 = Verticale dans les deux sens, 4= Horizontale
- 07. La communication des compétences vous amène à bien faire votre travail
12345

VOLET 2 : LA PLANIFICATION DES COMPETENCES

08. Votre directeur met à votre disposition les outils de planification (mise en place du personnel, emploi de temps, calendrier des rencontres pédagogiques, etc...) des compétences 12345
09. La planification des unités d'apprentissage est effective dans votre école 12345
10. La planification (répartition des salles de classe) des infrastructures est objective dans votre école 12345
11. La discipline (tableau de service hebdomadaire) est planifiée dans votre école 12345
12. La santé (déparasitage, prise en charge des élèves malades etc...) est planifiée dans votre école 12345
13. La planification des compétences vous amène à bien faire votre travail 12345

VOLET 3 : LA PARTICIPATION DU DIRECTEUR ET DES ENSEIGNANTS POUR UN MEILLEUR ARRANGEMENT DES COMPETENCES

14. Votre participation aux réunions entre Maître et Directeur est effective 12345
15. Votre présence aux assemblées générales du matin est effective 12345
16. Votre participation aux leçons modèles et/ou collectives est effective 12345
17. Votre participation aux journées pédagogiques est effective 12345
18. Vous faites des suggestions à la hiérarchie dans le sens de l'innovation 12345
19. Vous contribuez effectivement au travail dans votre école 12345
20. Votre participation pour un meilleur arrangement des compétences vous amène à bien faire votre travail 12345

VOLET 4 : L'EVALUATION DES COMPETENCES

21. Votre directeur visite votre classe 12345
22. Votre directeur vise régulièrement votre cahier de préparation 12345
23. Votre cahier de conseils pédagogiques est régulièrement visé par votre directeur 12345
24. Votre directeur organise des inspections-conseilles 12345
25. Votre directeur organise des inspections systématiques 12345
26. Les projets réalisés par vos élèves à la fin de chaque unité d'apprentissage sont satisfaisants 12345
27. L'évaluation des compétences vous amène à bien faire votre travail 12345

VOLET 5 : L'ORIENTATION DES SANCTIONS RELATIVES AUX COMPETENCES

28. Vous avez déjà reçu une sanction négative (demande d'explications, lettre de rappel à l'ordre, etc) 12345
29. Vous avez déjà reçu une sanction positive du genre (encouragement, félicitation...)

- 1 2 3 4 5
30. Vous recevez des primes en fonction de votre compétence..... 1 2 3 4 5
31. Votre directeur applique une gestion par compétences..... 1 2 3 4 5
32. L'orientation des sanctions relatives aux compétences vous amène à bien faire votre travail
..... 1 2 3 4 5

VOLET 6 : L'IMPLICATION DES COMPETENCES DES ACTEURS EXTERNES A L'ECOLE

33. La hiérarchie (ministère) met à la disposition de votre école, un calendrier d'envoi des pièces périodiques 1 2 3 4 5
34. Les arrêtés, décisions et lettres circulaires de la haute autorité vous sont souvent communiqués
..... 1 2 3 4 5
35. Le ministère ou la haute hiérarchie vous délivre facilement les actes de carrière
..... 1 2 3 4 5
36. La hiérarchie tient des réunions de coordination avec votre directeur
..... 1 2 3 4 5
37. Les collectivités territoriales décentralisées, les associations locales ou les ONG s'engagent dans la réalisation de certains programmes du projet de votre école 1 2 3 4 5
38. Le conseil d'école tient ses réunions statutaires dans votre école 1 2 3 4 5
39. L'implication des compétences des acteurs externes à votre école vous amène à bien faire votre travail 1 2 3 4 5

VOLET 7 : LA MOBILISATION DES ENSEIGNANTS AU TRAVAIL

40. Vous êtes ponctuels à votre poste de travail 1 2 3 4 5
41. Vous êtes assidus à votre poste de travail 1 2 3 4 5
42. Vous respectez les instructions de votre directeur..... 1 2 3 4 5
43. Vous préparez régulièrement les leçons..... 1 2 3 4 5
44. Vous préparez les leçons selon la approche par les compétences..... 1 2 3 4 5
45. Vous évaluez au quotidien vos élèves..... 1 2 3 4 5
46. Vous appliquez la pédagogie des centres d'intérêt contenus dans le socle national du curriculum de l'enseignement primaire au Cameroun 1 2 3 4 5
47. Les élèves de votre classe réalisent des projets liés aux centres d'intérêt.....
..... 1 2 3 4 5
48. Vous couvrez entièrement les unités d'apprentissage du curriculum de l'enseignement primaire au Cameroun mis à votre disposition 1 2 3 4 5
49. Voici les variables étudiées :
- a) communication des compétences,
 - b) planification des compétences,
 - c) participation des enseignants et du directeur pour un meilleur arrangement des compétences,
 - d) évaluation des compétences,
 - e) orientation des sanctions relatives aux compétences.
 - f) implication des compétences des acteurs externes à l'école.
- Classez dans l'ordre croissant les variables les plus prédictives à la mobilisation des enseignants au travail ?.....
.....
.....

Annexe 4 : Research questions paper adressed to the teachers of both public and private primary schools

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERCITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE
ENSNCIENCES HUMAINES SOCIALE ET EDUCATIVE

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTMENT DE CURRICULA ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERCITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCE

RESEARCH AND DOCTORAL TRAINING UNIT FOR
SCIENCE OF EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULA AND EVALUATION

RESEARCH QUESTIONS PAPER ADRESSED TO THE TEACHERS OF BOTH PUBLIC AND PRIVATE PRIMARY SCHOOLS

Madam, Sir,

This question paper presented to you is about a survey with the objective of studying from your opinions, the reality in the field in terms of mobilization at work. We assure you of the anonymity of your responses and we urge you to tick the box which corresponds to your opinions, in the spaces reserved to this effect according to the instructions that follow :

Instruction on how to fill the form :

Express your degree of agreement or disagreement for each of the suggestions below. If you are totally not of the same opinion as the suggestion, tick the box 1(**No I totally do not agree**) ; If you totally have the same opinion as the suggestion, tick the box 5 (**Yes I totally agree**) ; If your opinion is not far from the suggestion, tick the box 2 (**I do not agree**) or 4 (**I agree**) ; If you doubt your opinion or have a neutral opinion, tick the box 3 (**Neither do I agree nor disagree or neutral**).

The numbers placed beside the boxes correspond to your degree of agreement or disagreement and will help to type the answer.

SECTION 1 : THE COMMUNICATION OF COMPETENCES

01. Your head teacher puts at your disposal a note book of day's information 12345
02. Your head teacher make the general morning assembly 12345
03. Your head teacher holds meetings to council teachers 12345
04. Your head teacher uses cell phones to communicate certain competences12345
05. It is expected in your school an area reserved for publish.....12345
06. Communication system with your head teacher is :.....

1 =Vertical from up to down, 2 =Vertical from down to up, 3 = Vertical in the two directions, 4= Horizontal

07. The communication of competences helps you to do your job well 12345

VOLET 2 : THE PLANIFICATION OF COMPETENCES

08. Your head teacher puts at your disposal planning materials for teachers (time table, week service, pedagogics' calendar, etc) 12345
09. The planning of learning units its effectively practice in your school 12345
10. The planning of infrastructures (sharing out class room) it's objective in your school12345
11. The discipline (board service week) was planned in your school12345
12. The health (board of health) was planned in your school 12345
13. The planning of the competences helps you to do your job well 12345

SECTION 3 : THE PARTICIPATION OF THE HEADTEACHER AND THE TEACHER FOR BETTER ARRANGEMENT OF THE COMPETENCES

14. Participation at meetings between head teacher and teachers it's real... 12345
15. Your presence at morning general assembly it's real 12345
16. your participation at model and/or collective lessons it's real 12345
17. Your participation at pedagogic meetings it's real12345
18. You give the suggestion to your hierarchy for innovation 12345
19. you contribute really to your job in school..... 12345
20. Your participation for the better arrangement of the competences will help you do your job better..... 12345

SECTION 4 : EVALUATION OF COMPETENCES

21. Your head teacher visits your classrooms12345
22. Your head teacher regularly chick your lesson note book.....12345
23. Your pedagogic note book advice it's regularly chick by your head teacher12345
24. Your head teacher organizes inspection advice12345
25. Your head teacher organizes systematic advice12345
26. The projects realized by your pupils at the end of each learning unit are satisfactory 12345
27. Evaluation of the objectives will help you do a better job12345

SECTION 5 : ORIENTATION OF SANCTIONS RELATED TO THE OBJECTIVES

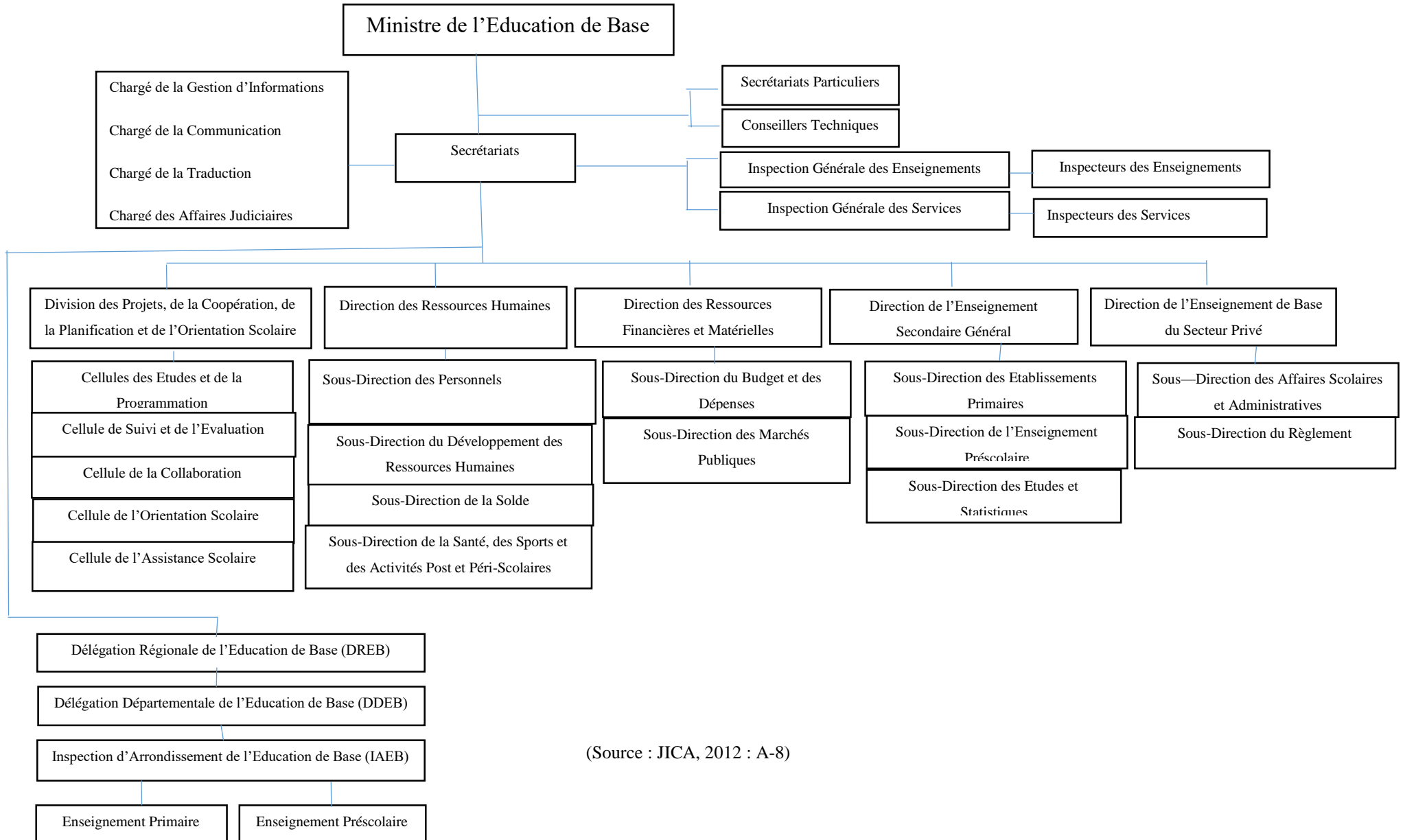
28. You have already received a negative sanction (request for explanation, letter for a recall to be on the right...)12345
29. You have already receive a positive sanction (encouragement, congratulation ...)12345
30. You receive gifts according to your yields or competences12345
31. Your head teacher applies a management according to competences 12345
32. Orientation of sanction according to competences helps you to work better12345

Annexe 5 : Tableau n° 23 : Répartition de la population accessible

	ECOLES	NOMBRE D'ENSEIGNANTS	ORDRE D'ENSEIGNEMENT
1.	EPPA 1A	17	PUBLIC : 260 = 69, 39%
2.	EPPA 1B	12	
3.	EPPA 2A	10	
4.	EPPA 2B	11	
5.	EPPA 3	13	
6.	EPPA BIAMO	16	
7.	EPPA MESSANGSANG 1	11	
8.	EPPA MESSANGSANG 2	09	
9.	EPPA RUE CHEVALIER 1	14	
10.	EPPA RUE CHEVALIER 2	10	
11.	EPPA QUARTIER RESIDENTIEL	09	
12.	EP BIABEREBE 1A	05	
13.	EP BIABEREBE 1B	06	
14.	EP BIABEREBE 1C	06	
15.	EP BIABEREBE 2A	07	
16.	EP BIABEREBE 2B	03	
17.	EP BIABEREBE 2C	04	
18.	EP BIATSOTA	01	
19.	EP BIGNA	07	
20.	EP BILINGUE 1	07	
21.	EP BILINGUE 2	06	
22.	EP DANG BAFIA	04	
23.	EP DANG VILLE	06	
24.	EP DON RIBOUEM	05	
25.	EP DONENKENG 1	05	
26.	EP DONENKENG 2	04	
27.	EP GOUFAN 1	04	
28.	EP GOUFAN 2	09	
29.	EP KO'ODO	05	
30.	EP MERENG	05	
31.	EP NYAMSONG	06	
32.	EP RIONONG	08	
33.	EP TARO	05	
34.	EP TCHEKANI 1	05	
35.	EP TCHEKANI 2	05	
36.	COSCABIC « Francophone »	13	PRIVEE CONFESSIONNELLE : 54=14,75%
37.	COSCABIC « Anglophone »	05	
38.	ECA GONDON 1	11	
39.	ECA GONDON 2	12	
40.	ECA LABLE	05	
41.	EFI	08	PRIVEE LAÏC : 58=15,84%
42.	EPL OASIS ROYAL	07	
43.	EPE BON BERGER	11	
44.	EPL PIRONI	04	
45.	EPL CYWIBRA (Francophone)	07	
46.	EPL CYWIBRA (Anglophone)	06	
47.	EPL TAMBORO	06	
48.	EPL PETITS PHILOSOPHES	06	
49.	EPL STEP BY STEP	11	
		372	372

Source : Rapport de rentrée DDEB Mbam et Inoubou 2019-2020

Annexe 6 : Organigramme du Ministère de l'Éducation de Base



(Source : JICA, 2012 : A-8)

Annexe 7 : Tableau n° 24 : Taille de l'échantillon requis (E) pour chaque population (P)

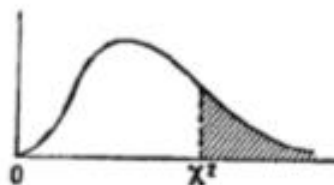
P	E	P	E	P	E	P	E	P	E
10	10	100	80	280	162	800	260	2800	338
15	14	110	86	290	165	850	256	3000	341
20	19	120	92	300	169	900	269	3500	346
25	24	130	97	320	175	950	274	4000	351
30	28	140	103	340	181	1000	278	4500	354
35	32	150	108	360	186	1100	285	5000	357
40	36	160	113	380	191	1200	291	6000	361
45	40	170	118	400	196	1300	297	7000	364
50	44	180	123	420	201	1400	302	8000	367
55	48	190	127	440	205	1500	306	9000	368
60	52	200	132	460	210	1600	310	10000	370
65	56	210	136	480	214	1700	313	15000	375
70	59	220	140	500	217	1800	317	20000	377
75	63	230	144	520	226	1900	320	30000	379
80	66	240	148	540	234	2000	322	40000	380
85	70	250	152	560	242	2200	327	50000	381
90	73	260	155	580	248	2400	331	75000	382
95	76	270	159	600	254	2600	335	100000	384

Source : Krejcie, R. V. et Morgan, D. W. (1970), in Chaffi et Fonkeng Epah (2012 : 27)

Annexe 8 : Tableau 25 : Table de Khi carré

Table de χ^2 (*).

La table donne la probabilité α pour que χ^2 égale ou dépasse une valeur donnée, en fonction du nombre de degrés de liberté (d.d.l.).



α d.d.l.	0,90	0,50	0,30	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,001
1	0,0158	0,455	1,074	1,642	2,706	3,841	5,412	6,635	10,827
2	0,211	1,386	2,408	3,219	4,605	5,991	7,824	9,210	13,815
3	0,584	2,366	3,665	4,642	6,251	7,815	9,837	11,345	16,266
4	1,064	3,357	4,878	5,989	7,779	9,488	11,668	13,277	18,467
5	1,610	4,351	6,064	7,289	9,236	11,070	13,388	15,086	20,515
6	2,204	5,348	7,231	8,558	10,645	12,592	15,033	16,812	22,457
7	2,833	6,346	8,383	9,803	12,017	14,067	16,622	18,475	24,322
8	3,490	7,344	9,524	11,030	13,362	15,507	18,168	20,090	26,125
9	4,168	8,343	10,656	12,242	14,684	16,919	19,679	21,666	27,877
10	4,865	9,342	11,781	13,442	15,987	18,307	21,161	23,209	29,588
11	5,578	10,341	12,899	14,631	17,275	19,675	22,618	24,725	31,264
12	6,304	11,340	14,011	15,812	18,549	21,026	24,054	26,217	32,909
13	7,042	12,340	15,119	16,985	19,812	22,362	25,472	27,688	34,528
14	7,790	13,339	16,222	18,151	21,064	23,685	26,873	29,141	36,123
15	8,547	14,339	17,322	19,311	22,307	24,996	28,259	30,578	37,697
16	9,312	15,338	18,418	20,465	23,542	26,296	29,633	32,000	39,252
17	10,085	16,338	19,511	21,615	24,769	27,587	30,995	33,409	40,790
18	10,865	17,338	20,601	22,760	25,989	28,869	32,346	34,805	42,312
19	11,651	18,338	21,689	23,900	27,204	30,144	33,687	36,191	43,820
20	12,443	19,337	22,775	25,038	28,412	31,410	35,020	37,566	45,315
21	13,240	20,337	23,858	26,171	29,615	32,671	36,343	38,932	46,797
22	14,041	21,337	24,939	27,301	30,813	33,924	37,659	40,289	48,268
23	14,848	22,337	26,018	28,429	32,007	35,172	38,968	41,638	49,728
24	15,659	23,337	27,096	29,553	33,196	36,415	40,270	42,980	51,179
25	16,473	24,337	28,172	30,675	34,382	37,652	41,566	44,314	52,620
26	17,292	25,336	29,246	31,795	35,563	38,885	42,856	45,642	54,052
27	18,114	26,336	30,319	32,912	36,741	40,113	44,140	46,963	55,476

Annexe 9 : Autorisation de recherche du doyen de la Faculté des Sciences de l'Education

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULA
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean

N°/19/UYI/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussignée, **Professeur Christiane Félicité EWANE ESSOH**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **BODONGONO Pierre** Matricule : **98E016** est inscrit en Doctorat/PhD à la *Faculté des Sciences de l'Education*, Département **CURRICULA ET EVALUATION**, Filière : *MANAGEMENT DE L'EDUCATION*,

Option : **RECHERCHE**

L'intéressé (e) doit mener des travaux de recherche en vue de l'obtention de son diplôme de son Doctorat/PhD.

Son sujet de recherche est libellé de la manière suivante : « *Gestion d'Etablissement et mobilisation des Enseignants au travail : une analyse qualitative et quantitative des écoles privées et publiques de l'Arrondissement de Bafia* ».

Ses travaux s'effectueront sous la direction de Dr **TAMAJOUNG Elisabeth Vukeh**, Maître de Conférence.

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

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

Fait à Yaoundé, le

Pour le Doyen et par ordre

Pr. MBAHA Joseph Pasca
Maître de Conférences
de Géographie



25 JUIN 2019

Annexe 10: Autorisation de recherche de l'Inspecteurs d'Arrondissement de l'Education de Base de Bafia

REPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix-Travail-Patrie ***** MINISTRE DE L'EDUCATION DE BASE ***** DELEGATION REGIONALE DU CENTRE ***** DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MBAM ET INOUBOU ***** INSPECTION D'ARRONDISSEMENT DE BAFIA BP. 62 / Tel 222175282 xxxxxxxxx	REPUBLIC OF CAMEROON Peace-Work-Fatherland ***** MINISTRY OF BASIC EDUCATION ***** REGIONAL DELEGATION OF THE CENTRE ***** DIVISIONAL DELEGATION OF MBAM AND INOUBOU ***** SUB-DIVISIONAL-INSPECTION OF BAFIA PO. BOX 62 / Tel 222175282
--	---

N° *001*/AR/MINEDUB/DRC/DDMI/IAEB/BAFIA

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Monsieur AMANG à SEYI Roger, Inspecteur d'Arrondissement de l'Education de Base de Bafia, sur la base de la demande formelle de Monsieur BODONGONO Pierre, Matricule 98E016, inscrit en cycle de Doctorat /PhD à la Faculté des Sciences de l'Education (FSE) de l'Université de Yaoundé I,

Donne autorisation au suscité, de mener des travaux de recherche dans les structures relevant de ma compétence dans l'Arrondissement de Bafia, dans le cadre de la structuration de sa thèse dont le thème s'intitule : « Gestion d'Etablissement et mobilisation des Enseignants au travail: une analyse qualitative et quantitative des écoles privées et publiques de l'Arrondissement de Bafia ».

Pour ce fait, il est demandé à tous les responsables desdites structures de bien vouloir le recevoir et/ou mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans sa recherche.

En foi de quoi la présente autorisation est établie et délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

BAFIA, LE *15* JUIL 2019

L'INSPECTEUR

Amang à Seyi Roger
Professeur des Ecoles Normales D'instituteurs

Annexe 11: Autorisation de recherche de Monsieur le Délégué Départemental de l'Education de Base du Mbam et Inoubou

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE

DELEGATION REGIONALE DU CENTRE

DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MBAM ET INOUBOU
BP. 210 / Tel

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF BASIC EDUCATION

REGIONAL DELEGATION OF THE CENTRE

DIVISIONAL DELEGATION OF MBAM AND INOUBOU
PO.BOX 210 / Tel

N°...../AR/MINEDUB/DRC/DDMI

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Monsieur Jean Baptiste NKOLO, Délégué départemental de l'Education de Base du Mbam et Inoubou à Bafia, sur la base de la demande formelle de Monsieur BODONGONO Pierre, Matricule 98E016, inscrit en cycle de Doctorat /PhD à la Faculté des Sciences de l'Education (FSE) de l'Université de Yaoundé I,

Donne autorisation au suscité, de mener des travaux de recherche dans les structures relevant de ma compétence dans le Département du Mbam et Inoubou, dans le cadre de la structuration de sa thèse dont le thème s'intitule : « Gestion d'Etablissement et mobilisation des Enseignants au travail : une analyse qualitative et quantitative des écoles privées et publiques de l'Arrondissement de Bafia ».

Pour ce fait, il est demandé à tous les responsables des dites structures de bien vouloir le recevoir et/ou mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans sa recherche.

En foi de quoi la présente autorisation est établie et délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

BAFIA, LE 08 JUN 2020



Abbé Amical Jean Anoué
Prêtre

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL

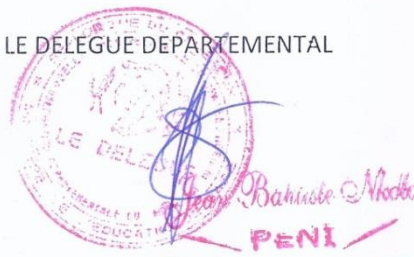


TABLE DE MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES ABREVIATIONS	vi
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES ANNEXES	xv
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE	5
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE	6
1.1-CONTEXTE DE L'ETUDE	6
1.2-PROBLEME ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	17
1.2.1- Problème de l'étude.....	17
1.2.2- Justification de l'étude	25
1.3- OBJECTIF DE L'ETUDE	33
1.3.1- Objectif général	33
1.3.2- Objectifs spécifiques	33
1.4- INTERETS ET PERTINENCE DE L'ETUDE	34
1.4.1- Intérêts de l'étude.....	34
1.4.1.1- Intérêt Psychologique.....	35
1.4.1.2- Intérêt managérial.....	36

1.4.1.3- Intérêt économique.....	38
1.4.1.4- Intérêt social.....	39
1.4.1.5- Intérêt scientifique.....	39
1.4.2- Pertinence de l'étude.....	44
1.4.2.1- Pertinence de l'étude dans le domaine de l'administration scolaire.....	44
1.4.2.2- Nécessité de l'administration scolaire en sciences de l'éducation.....	45
1.5- QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHESES.....	45
1.5.1- Questions de recherche.....	45
1.5.1.1- Question principale.....	46
1.5.1.2- Questions spécifiques.....	46
1.5.2- Formulation des hypothèses.....	47
1.5.2.1- Hypothèse générale.....	47
1.5.2.2- Hypothèses de recherche.....	48
1.6- DELIMITATION DE L'ETUDE.....	49
1.6.1- Délimitation thématique.....	49
1.6.2- Délimitation Géographique.....	49
1.7- DEFINITION DES CONCEPTS FONDAMENTAUX.....	51
1.7.1- Le concept de gestion.....	51
1.7.2- Le concept d'établissement.....	53
1.7.3- Le concept de compétence.....	54
1.7.4- Le concept de mobilisation.....	56
1.7.5- Le concept d'enseignant.....	58
1.7.6- Le concept d'évaluation.....	59
1.7.7- Le concept de communication.....	60
1.7.8- Le concept de planification.....	61
1.7.9- Le concept de participation.....	62

1.7.10- Le concept d'orientation	62
1.7.11- Le concept de sanction	63
1.7.12- Le concept d'implication.....	64
1.7.13- Le concept d'efficacité.....	65
CHAPITRE II : REVUE DE LITTERATURE ET THEORIES EXPLICATIVES	67
2.1-REVUE DE LITTERATURE.....	67
2.1.1- Recension des écrits sur la Gestion d'Etablissements.....	67
2.1.1.1- Recension des écrits sur la gestion d'établissements dans une perspective marchande	67
2.1.1.2- Recension des écrits sur la Gestion d'Etablissements scolaires.....	73
2.1.1.2.1-Recension des écrits sur l'évolution de la gestion d'établissements scolaires au Cameroun	73
2.1.1.2.2-Recension des écrits sur l'évolution de la gestion d'établissements scolaires dans le reste du monde.....	77
2.1.1.2.3- Gestion centralisée ou décentralisée des Etablissements scolaires	79
2.1.1.2.4- Gestion autoritaire / gestion participative	83
2.1.1.2.5- Gestion des /par objectifs	84
2.1.1.2.6- Gestion des / par compétences d'un chef d'Etablissement	85
2.1.2- Recension des écrits sur la mobilisation des enseignants au travail	98
2.1.2.1- Les textes de lois comme source de mobilisation des enseignants	99
2.1.2.2- La communication des compétences comme source de mobilisation des enseignants	100
2.1.2.3- Planification des compétences comme source de mobilisation des enseignants	110
2.1.2.4- Participation pour l'arrangement des compétences comme source de mobilisation des enseignants.....	110
2.1.2.5- Evaluation des compétences comme source de mobilisation des enseignants .	113

2.1.2.6- Orientation des sanctions comme source de mobilisation des enseignants	115
2.1.2.7- Les difficultés liées au métier d'enseignants comme source de mobilisation à leur travail.....	116
2.1.2.8- L'épanouissement comme source de mobilisation au travail	117
2.1.2.9- L'implication des acteurs externes à l'école dans la gestion des compétences comme source de mobilisation des enseignants au travail	118
2.1.3- Lien entre la gestion des compétences et la mobilisation des enseignants au travail	119
2.2- THEORIES EXPLICATIVES	125
2.2.1- La théorie de relations humaines.....	126
2.2.2- Les théories des échanges sociaux	127
2.2.3- L'approche de l'efficacité	131
2.2.3.1- La théorie du capital humain.....	131
2.2.3.2- La théorie du sentiment d'efficacité personnelle	131
DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	134
CHAPITRE 3 :METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	135
3.1- RAPPEL DE L'OBJET DE L'ETUDE.....	135
3.2- RAPPEL DES DIFFERENTES HYPOTHESES ET LEURS VARIABLES.....	138
3.2.1-Rappel de l'hypothèse générale	138
3.2.2-Rappel des hypothèses de recherche, variables, indicateurs, modalités et items.....	139
3.3- TYPE DE RECHERCHE.....	145
3.4- POPULATION DE L'ETUDE	146
3.4.1- Population parente.....	146
3.4.2-Population cible.....	147
3.4.3- Population accessible	148
3.5- ECHANTILLON ET ECHANTILLONNAGE	148
3.5.1- Echantillon de l'étude	148

3.5.1.1- Définition de l'échantillon	148
3.5.1.2- Taille de l'échantillon d'étude	149
3.5.2- Echantillonnage.....	150
3.6- PRESENTATION DU SITE.....	155
3.7- COLLECTE DES DONNEES	156
3.7.1- Technique de collecte des données	156
3.7.2- Instrument de collecte des données.....	159
3.8- TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNEES.....	164
3.8.1- Analyse de contenu	164
3.8.2- Utilisation du logiciel SPSS	165
3.8.3- Test d'analyse des données	166
CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS, ANALYSE DES DONNEES.	168
4.1- Analyse descriptive.....	168
4.1.1- Présentation des données et analyse des résultats de l'entretien.....	168
4.1.1.1- Présentation des données de l'entretien	169
4.1.1.2- Analyse des résultats de l'entretien.....	171
4.1.2- Présentation des données du questionnaire	177
4.1.2.1- Présentation des données liées à la communication des compétences.....	177
4.1.2.2- Présentation des données liées à la planification des compétences	185
4.1.2.3- Présentation des données liées à la participation du directeur et des enseignants pour un meilleur arrangement des compétences	191
4.1.2.4- Présentation des données liées à l'évaluation des compétences	199
4.1.2.5- Présentation des données liées à l'orientation des sanctions relatives aux compétences	206
4.1.2.6- Présentation des données liées à la mobilisation des enseignants au travail.....	219
4.1.2.7- Présentation des données liées à l'identification du répondant.....	220
4.1.3- Analyse associative des résultats du questionnaire	230

4.1.3.1- Vérification de l'hypothèse de recherche 1 (HR1)	231
4.1.3.2- Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (HR2)	234
4.1.3.3- Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (HR3)	237
4.1.3.4- Vérification de l'hypothèse de recherche 4 (HR4)	240
4.1.3.5- Vérification de l'hypothèse de recherche 5 (HR 5) :	243
4.1.3.6- Vérification de l'hypothèse de recherche 6 (HR6)	246
4.1.3.7- Synthèse des résultats.....	249
CHAPITRE 5 :INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS.....	251
5.1- INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	251
5.1.1- La communication des compétences et la mobilisation au travail des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.	252
5.1.2- La planification des compétences et la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.	255
5.1.3- La participation pour un meilleur arrangement des compétences et la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.	258
5.1.4- L'évaluation des compétences et la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.....	260
5.1.5- L'orientation des sanctions relatives aux compétences et la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail	262
5.1.6- L'implication des acteurs extérieurs dans la gestion des compétences et la mobilisation des enseignants des Ecoles publiques et privées au travail.....	264
5.2- Recommandations.....	266
5.2.1- Recommandations aux enseignants.....	266
5.2.2- Recommandations aux directeurs d'écoles	267
5.2.3- Recommandations aux responsables du MINEDUB	268
5.3- LIMITE DU TRAVAIL.....	269
CONCLUSION GENERALE	271

BIBLIOGRAPHIE	276
ANNEXES	287
TABLE DES MATIERES	309