

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCE DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE IN SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF CURRICULA AND
EVALUATION

**PRATIQUES DE GESTION DES RESSOURCES
HUMAINES ET EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE
DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE PUBLIC : CAS
DU COMPLEXE SCOLAIRE PRIMAIRE PUBLIC
SIC DE MENDONG (YAOUNDE 6)**

Mémoire présenté et soutenu le 26 Septembre 2025

Spécialité : Management de l'Éducation

Option : Administration des Établissements Scolaires

Par :

MANOUERE PASMA

Licence en Droit Public

Matricule : 23W3087



jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	MAINGARI Daouda, Pr	UYI
Rapporteur	DJEUMENI TCHAMABE Marcelline, Pr	UYI
Examineur	SHAÏBOU Abdoulai HAJI, CC	UYI

NOTE D'AVERTISSEMENT

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

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

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

SOMMAIRE

DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES, ACRONYMES, SIGNES ET SYMBOLES	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTÉRATURE ET THÉORIES EXPLICATIVES	17
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	45
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	63
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS	81
CONCLUSION GÉNÉRALE	93
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	96
ANNEXES	101
TABLE DES MATIÈRES	106

**À
MES PARENTS ET MES ENFANTS**

REMERCIEMENTS

Ce travail a été réalisé grâce à l'assistance multiforme de nombreuses personnes. Je ne saurais le soumettre à l'appréciation des jurys sans toutefois leur adresser mes sincères remerciements et leur témoigner ma gratitude. Je tiens à remercier le Pr DJEUMENI TCHAMABE Marcelline, Directeur de ce mémoire, pour son accompagnement, sa patience, sa disponibilité, ses conseils, ses remarques en ce qui concerne les aspects méthodologiques et son soutien continu durant tout ce long travail de recherche. Son regard critique m'a permis de structurer et d'améliorer la qualité de l'étude jusqu'à son terme. À mes yeux, elle représente plus qu'une directrice de mémoire.

Je remercie le chef de département de Curricula et évaluation et tous les enseignants de ce département pour leur formation, leurs enseignements académiques, leurs conseils et leurs orientations dans la rédaction de ce mémoire. Je n'oublie pas, les chefs d'établissement qui ont bien voulu nous accueillir pour l'enquête de terrain. Je dis également merci aux enseignants desdits établissements pour leur active participation à cette recherche.

Je voudrais par la même occasion remercier toutes ces personnes qui m'ont accompagnée, soutenue et encouragée durant ces années. Certes, le travail de recherche reste un exercice individuel, long, émaillé parfois d'embûches et de doutes. Pour autant, cela ne doit pas faire oublier les étapes qui le précèdent et se succèdent. C'est probablement pour ces raisons qu'à terme, ce processus est exaltant et gratifiant. Je pense à cet effet à mes aînés académiques (Dr : LAYOU LIMBEPE Zikif, NGONG Atembone Jacques), à mes camarades de promotion de master matricules 2023 pour leurs multiples conseils.

J'adresse une gratitude sans fin à la famille pour leur incommensurable soutien moral et matériel. Plus près de moi, je pense ainsi à mes frères et sœurs, neveux et nièces, pour la magnanimité et l'altruisme, qu'ils m'ont apporté durant ces années. À mon tendre époux, et à mes enfants, pour leur patience et leur affection, qui m'ont servies de motivation. À tous ceux qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail, et qui n'ont pas été cités, je vous adresse ma profonde reconnaissance.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES, ACRONYMES, SIGNES ET SYMBOLES

ADEA	: Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AFD	: Agence Française de Développement
AfDB	: African Development Bank/Banque Africaine de Développement
ALCAM	: Assemblée Législative du Cameroun
BAD	: Banque Africaine de Développement
BUCREP	: Bureau Central de Recensement et d'Etude de la population au Cameroun
CAPI	: Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur
CAPIA	: Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs-Adjoints
CAPIEMP	: Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire
CONFEMEN	: Conférence des Ministres de l'Education des Etats et Gouvernements de la Francophonie
DDEB	: Délégation Départementale de l'Education de Base
DREB	: Délégation Régionale de l'Education de Base
DRH	: Direction des Ressources Humaines
DSCE	: Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DSSEF	: Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (2013-2020)
ECAM	: Enquête Camerounaise auprès des Ménages
ENIEG	: Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général
MINEDUB	: Ministère de l'Education de Base du Cameroun
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Économiques
ODD	: Objectifs de Développement Durable
PAREC	: Programme d'Appui à la Réforme de l'Education au Cameroun
PASEC	: Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
SND30	: Stratégie Nationale de Développement 2030 du Cameroun
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Profil du leader proposé par Charpentier (1997)	29
---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: récapitulatif de la population cible selon le groupe scolaire	49
Tableau 2: Tableau : récapitulatif de l'échantillon de l'étude	51
Tableau 3: Tableau synoptique de l'étude	60
Tableau 4: La qualité de communication du directeur d'école avec les enseignants est claire et transparente.....	64
Tableau 5: La fréquence de communication entre le directeur d'école et les enseignants est régulière	64
Tableau 6: Le directeur d'école encourage régulièrement les enseignants à participer aux activités de l'école	65
Tableau 7: Tableau donnant la disponibilité des chefs d'établissement pour aider et conseiller les enseignants	65
Tableau 8: Les enseignants reçoivent des feedbacks positifs après une activité réalisée.....	65
Tableau 9: Les enseignants reçoivent régulièrement de la part du directeur des récompenses et encouragements	66
Tableau 10: Votre chef d'établissement résout généralement les conflits de manière constructive.....	66
Tableau 11: Les objectifs pédagogiques sont toujours précis et communiqués à chaque enseignant	66
Tableau 12: les enseignants disposent d'une certaine autonomie accordée par le directeur	67
Tableau 13: Le taux de présence des enseignants aux réunions (conseils pédagogiques, conseils d'école) est satisfaisant.....	67
Tableau 14: Les enseignants participent massivement aux activités extrascolaires de l'établissement.....	67
Tableau 15: Les enseignants contribuent aux décisions concernant la gestion de l'école	68
Tableau 16: Les procédures et règles sont toujours respectées et appliquées par le directeur à l'égard des enseignants	68
Tableau 17: Les enseignants participent régulièrement aux formations continues (au moins deux fois par an).....	68
Tableau 18: Les initiatives pédagogiques proposées et mises en œuvre par les enseignants sont toujours encouragées	68
Tableau 19: Le directeur effectue des visites d'observation régulières dans les salles de classe (au moins une fois par semaine).....	69
Tableau 20: Après observation du directeur, les enseignants reçoivent des feedbacks pertinents et constructifs.....	69

Tableau 21:formulaire standardisé pour l'évaluation des enseignants.....	69
Tableau 22:Les évaluations des performances internes	70
Tableau 23: plans de développement professionnel personnalisé à chaque enseignant.....	70
Tableau 24: le suivi et l'évaluation des performances des enseignants	71
Tableau 25:Les problèmes pédagogiques identifiés chez les enseignants sont toujours pris en charge.....	71
Tableau 26:Les activités de suivi et évaluation favorisent l'efficacité pédagogique des enseignants	71
Tableau 27: Les résultats scolaires de vos élèves au cours de ces dernières années sont satisfaisants.....	72
Tableau 28: Le niveau d'appropriation des programmes et méthodes d'enseignements par les enseignants est satisfaisant	72
Tableau 29:Les enseignants reçoivent des encouragements pour leur niveau d'appropriation des méthodes pédagogiques en vigueur	72
Tableau 30: Les enseignants disposent des outils nécessaires pour une gestion efficace de la classe (discipline, organisation).....	73
Tableau 31:Les enseignants dans leur pratique de classe utilisent des supports TIC aisément	73
Tableau 32:Les élèves sont toujours satisfaits de la qualité d'enseignement reçu (feedback des élèves).....	73
Tableau 33: Certains enseignants ne sont pas toujours réguliers et ponctuels au cours.....	74
Tableau 34: Répartition des populations selon le genre	74
Tableau 35: Répartition des participants selon les tranches d'âge	74
Tableau 36: Répartition des participants selon la fonction occupée	75
Tableau 37:Ancienneté au poste des participants.....	75
Tableau 38: Répartition des effectifs enquêtés selon les groupes	76
Tableau 39: récapitulatif entre le leadership de style transformationnel du chef d'établissement et efficacité pédagogique des enseignants du primaire public	77
Tableau 40: récapitulatif entre l'implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement et efficacité pédagogique au primaire public.....	78
Tableau 41: récapitulatif entre l'utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement participant à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public	79

RÉSUMÉ

La présente étude porte sur les « Pratiques de gestion des ressources humaines et efficacité pédagogique des enseignants du primaire public de l'arrondissement de Yaoundé 6 ». Elle naît du constat selon lequel les écoles primaires en Afrique subsaharienne affichent de faibles performances (33 %) et rencontrent de nombreux dysfonctionnements. Aussi, le rapport souligne que « les fortes disparités régionales en matière de résultats scolaires et le mauvais fonctionnement du système éducatif au Cameroun sont en partie dus à deux problèmes : une gestion inefficace du système et un manque de transparence dans l'allocation des ressources » (l'UNESCO, 2016). Ainsi, notre question de recherche est celle de savoir comment la pratique de gestion des ressources humaines des directeurs améliore-t-elle l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public de l'arrondissement de Yaoundé 6? L'objectif de la présente étude est d'identifier les pratiques de gestion des ressources humaines susceptibles de contribuer à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public, et de proposer des stratégies de gestion efficaces et durables que les directeurs peuvent s'approprier. Pour y parvenir, l'étude a fait appel à l'approche quantitative avec un questionnaire aux items fermés comme instrument de collecte de données. Ces instruments ont permis de collecter les données auprès de 120 enseignants du secteur primaire du complexe scolaire de Mendong, situé dans l'arrondissement de Yaoundé 6. Pour l'analyse des données, le logiciel SPSS version 21 a été utilisé pour effectuer une analyse descriptive et une analyse inférentielle afin de tester les hypothèses. Il ressort que toutes les hypothèses ont été confirmées suivant la corrélation de Pearson. Le résultat indique que le leadership de style transformationnel, l'implication des enseignants dans la prise de décision et l'utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement sont des déterminants susceptibles de renforcer l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire. On conclure dans ce sens en affirmant au regard desdits résultats qu'une pratique de gestion des ressources humaine par les directeurs adossés à leurs nouveaux rôles des chefs d'établissements améliore l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public.

Mots clés : Efficacité pédagogique, Nouveaux rôles des chefs d'établissements, Pratique de gestion, Ressources humaines.

ABSTRACT

The present study focuses on the "Human resource management practices and pedagogical effectiveness of public primary school teachers in the Yaoundé 6 district." It arises from the observation that primary schools in sub-Saharan Africa exhibit low performance (33%) and encounter numerous dysfunctions. Moreover, the report emphasizes that "the significant regional disparities in academic results and the poor functioning of the educational system in Cameroon are partly due to two problems: ineffective management of the system and a lack of transparency in resource allocation" (UNESCO, 2016). Thus, our research question is how the human resource management practices of directors improve the pedagogical effectiveness of public primary school teachers in the Yaoundé 6 district? The objective of this study is to identify human resource management practices likely to contribute to the educational effectiveness of public primary school teachers and to propose effective and sustainable management strategies that principals can adopt. To achieve this, the study employed a quantitative approach using a closed-ended questionnaire as a data collection instrument. These instruments allowed for data collection from 120 teachers in the primary sector of the Mendong school complex, located in the arrondissement of Yaoundé 6. For data analysis, SPSS version 21 software was used to perform descriptive analysis and inferential analysis to test the hypotheses. It appears that all hypotheses were confirmed according to Pearson's correlation. The results indicate that transformational leadership, teacher involvement in decision-making, and the regular use of monitoring and evaluation tools by school leaders are determinants likely to enhance the pedagogical effectiveness of primary school teachers. It can be concluded in this regard by affirming, in light of the aforementioned results, that a practice of human resource management by directors aligned with their new roles as school leaders enhances the pedagogical effectiveness of public primary school teachers.

Keywords: Pedagogical efficiency, New roles of school leaders, Management practices, Human resources.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans un environnement mondial où la quête de qualité de l'éducation est une priorité, les systèmes éducatifs des pays en développement, à l'instar du Cameroun, font face à une double exigence : élargir l'accès à l'éducation tout en assurant son efficacité. Au cœur de cette dynamique, l'enseignant est l'acteur principal dont les performances conditionnent en grande partie les résultats scolaires des élèves et la crédibilité de l'institution scolaire (Tardif, 2013). Or, dans de nombreuses écoles primaires publiques, notamment dans les zones urbaines et semi-urbaines, l'efficacité pédagogique des enseignants est souvent compromise par des dysfonctionnements organisationnels, des difficultés d'encadrement, de motivation et de reconnaissance professionnelle. L'analyse de ces écarts interpelle les mécanismes institutionnels de gestion des enseignants en tant que ressources humaines spécifiques.

Les pratiques de gestion des ressources humaines (GRH) dans le secteur éducatif ne se limitent pas à des démarches administratives ; elles englobent un ensemble d'actions stratégiques visant à optimiser les performances individuelles et collectives du personnel enseignant. À cet effet, les fonctions classiques de la GRH (recrutement, intégration, évaluation, formation continue, motivation, promotion, gestion des carrières et discipline) doivent être repensées selon une logique de valorisation des compétences professionnelles. En effet, comme le souligne Delobbe et al. (2012), la GRH dans les organisations publiques, y compris les établissements scolaires, doit être pensée en lien avec les objectifs de performance, l'environnement social, les contraintes institutionnelles et les besoins de développement des individus.

Dans l'école primaire publique, la gestion des ressources humaines (GRH) devient un levier essentiel pour renforcer l'efficacité pédagogique, laquelle se définit comme la capacité d'un enseignant à produire des effets cognitifs, affectifs et comportementaux positifs et durables sur ses élèves (Postic, 1990 ; Bressoux, 2004). L'efficacité pédagogique ne se limite donc pas à la maîtrise des contenus disciplinaires, mais englobe également la gestion de classe, les pratiques différenciées, la communication pédagogique, l'évaluation formative et le climat socioaffectif instauré. Si l'on admet que cette efficacité repose sur des savoirs professionnels acquis au fil du temps, il est alors important d'étudier les conditions structurelles et managériales de leur consolidation. Dans la littérature contemporaine, plusieurs chercheurs ont montré le lien entre les pratiques de GRH et la qualité de l'enseignement. Par exemple, la mise en œuvre d'une politique de formation continue adaptée aux besoins des enseignants contribue

significativement à l'amélioration de leurs performances en classe (OCDE, 2005 ; Altet, 2011). De même, les dispositifs d'évaluation formative et de rétroaction pilotés par les chefs d'établissement apparaissent comme des outils majeurs pour ajuster les pratiques pédagogiques (Marzano, Frontier et Livingston, 2011). La reconnaissance professionnelle, sous forme de motivation non monétaire ou d'évolution de carrière, est un facteur psychologique qui influence l'engagement des enseignants (Vroom, 1964 ; Herzberg, 1968).

Dans le contexte camerounais, et plus spécifiquement dans l'enseignement primaire public, les pratiques de GRH demeurent encore largement centralisées, souvent normatives, avec une faible marge d'initiative laissée aux chefs d'établissement (MINEDUB, 2019). Ces derniers sont pourtant au plus près des enseignants, et donc en position d'agir concrètement sur leurs performances. Cette tension entre centralisation administrative et besoin d'autonomisation managériale invite à explorer les pratiques effectives de GRH à l'échelle locale, en vue d'en cerner les incidences sur l'efficacité pédagogique. La présente étude s'inscrit ainsi dans une démarche analytique et exploratoire visant à comprendre en quoi les pratiques de gestion des ressources humaines mises en œuvre dans les écoles primaires publiques participent à l'efficacité pédagogique des enseignants. Elle s'intéresse particulièrement à la formation continue, à l'évaluation, à la reconnaissance et à l'accompagnement professionnel comme dimensions opérationnelles de la GRH éducative.

La problématique centrale qui guide cette recherche peut se formuler comme suit : comment la pratique de gestion des ressources humaines des directeurs améliore-t-elle l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public de l'arrondissement de Yaoundé 4 ? Cette problématique soulève des interrogations subsidiaires :

- Quel style de leadership du chef d'établissement participe –t-il- à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public ?
- L'implication des enseignants par le chef d'établissement améliore-t-elle leur efficacité pédagogique au primaire public ?
- Comment le suivi et évaluation des performances par le directeur contribuent-ils à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public ?

Ces questionnements ont pour objectif général d'identifier les pratiques de gestion de ressources humaines susceptibles de contribuer à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public et d'en proposer des stratégies de gestion efficace et durable que les directeurs peuvent s'approprier.

De façon spécifique, il s'agit :

- Montrer dans quelle mesure le leadership transformationnel peut faciliter l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public ;
- Analyser l'apport de l'implication des enseignants dans la prise de décision sur leur efficacité pédagogique au primaire public ;
- Évaluer l'enjeu de l'utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement sur l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public.

L'intérêt de cette recherche se décline à plusieurs niveaux. Sur le plan scientifique, elle ambitionne de combler un vide dans les études sur la GRH éducative en contexte subsaharien, particulièrement au niveau primaire. Sur le plan pratique, elle offre aux responsables pédagogiques, chefs d'établissements et décideurs des pistes concrètes d'optimisation du pilotage des ressources humaines enseignantes. Enfin, sur le plan social, elle participe à la réflexion sur la professionnalisation des enseignants, condition sine qua non d'un système éducatif inclusif, efficace et équitable (UNESCO, 2015).

Ainsi, conformément au canevas de rédaction de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), ce travail s'articule autour de cinq chapitres :

- ❖ **Chapitre 1 : Problématique de l'étude** : Ce chapitre examine en profondeur les motivations de notre thème d'étude.
- ❖ **Chapitre 2 : Cadre conceptuel et théorique de l'étude** : Celui-ci va nous aider à clarifier les différents concepts du sujet, nous faisons également la revue de littérature sur notre thème afin d'exposer les théories explicatives de notre sujet.
- ❖ **Chapitre 3 : Méthodologie de l'étude**

Nous présenterons dans ce chapitre la méthode utilisée pour collecter les données sur le terrain.

- ❖ **Chapitre 4 : Présentation et analyse des résultats** : Il expose les résultats de l'enquête, organisés autour des dimensions clés de la GRH;
- ❖ **Chapitre 5** : Il propose une discussion analytique en croisant les données empiriques aux apports théoriques.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Nous élaborons dans ce chapitre la problématique de cette étude. Il faut entendre par problématique, l'ensemble des opérations consistant à poser, construire et résoudre un problème (Musquier et Fabvre, 2011). Selon Bédard et Ferron (2005), élaborer la problématique de recherche revient à poser la question de savoir comment faire progresser les connaissances dans notre discipline scientifique en tenant compte de ce qui a déjà été fait. Il s'agit en fait d'un ensemble de questions construites autour d'une question principale. Elle fixe les questions auxquelles nous souhaitons apporter une réponse et orienter le chercheur dans son travail. Ce chapitre tourne autour de trois points principaux. Fil conducteur de cette recherche, il vise à apporter une clarification sur le phénomène étudié en se centrant sur le contexte d'étude et sa justification, le problème d'étude formulé, les questions de recherche qui en découlent, les hypothèses formulées associées aux objectifs visés. Il est également question de la délimitation de l'étude et de la définition des concepts mobilisés.

1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU SUJET

Nous présentons dans cette section d'une part le contexte de l'étude et nous justifions son choix d'autre part.

1.1.1 Contexte de l'étude

Cette section tourne autour du contexte général et contexte spécifique.

1.1.1.1 Contexte général de l'étude

L'efficacité du système éducatif est au socle des objectifs du Millénaire pour le développement. La communauté internationale a mis en place des cadres et des programmes visant à faire de l'éducation un droit fondamental pour tous. En 1990, le mouvement de l'éducation pour tous a été lancé, avec des initiatives et des engagements continus pour fournir une éducation à tous les individus. Toutefois, les résultats de ces programmes ont été variables. En 2015, le Forum mondial de l'éducation a adopté une déclaration pour l'éducation 2030, qui vise à atteindre l'objectif de développement durable n° 4 de l'agenda des Nations unies. Cet objectif consiste à assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité, ainsi que des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. La nouvelle vision de l'éducation pour les 15 prochaines années est exposée dans cette déclaration.

Dans cette perspective, l'efficacité et le rendement optimal d'une entreprise ou d'une organisation constituent un objectif qui doit être soutenu en permanence par une gestion des ressources humaines à l'écoute de « l'humain ». Cette approche de la gestion des organisations englobe une multitude de domaines, lui conférant ainsi la capacité d'intervenir à divers stades de la « vie » des travailleurs (salariés, collaborateurs). Cette intervention s'étend également au domaine de l'enseignement, où le personnel enseignant a des attentes à la fois personnelles et professionnelles qu'il est essentiel de satisfaire pour garantir sa conservation et son développement. L'étude s'inscrit dans un contexte plus large de pratiques de gestion des ressources humaines dans l'enseignement, qui se sont avérées nécessaires pour attirer et impliquer les enseignants dans leur travail. Dans ce contexte de développement, les établissements se voient confier la responsabilité de relever le défi de l'éducation de qualité. Cette dynamique s'inscrit dans le cadre de l'ODD 4 (Objectif de développement durable), qui promeut l'intégration d'indicateurs de qualité dans les systèmes éducatifs. Face à cette responsabilité substantielle, de nouvelles approches et formes ont émergé, telles que la décentralisation, le nouveau management public, la démocratisation de l'éducation, les normes de management, les principes de management de qualité, ou encore l'implication des parents dans le fonctionnement des structures éducatives. Ces changements attribuent de nouvelles missions aux chefs d'établissements.

Selon l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), l'éducation, en sa qualité de principal vecteur de formation du capital humain, se présente comme le facteur déterminant pour la réussite du développement durable et la transformation de l'Afrique (ADEA, 2017). En effet, l'Agenda 2063 promeut une transformation profonde du système éducatif, avec pour objectifs l'acquisition de connaissances, le renforcement des compétences et des capacités, et l'avènement d'une main-d'œuvre qualifiée. Cette démarche s'inscrit dans une vision à long terme, visant à façonner une société africaine innovante et résiliente, capable de s'adapter aux enjeux du XXI^e siècle. Une démarche qui a pour support véritable une gestion de ressource humaine responsable et efficace que Moisset (2005) dans une stratification pose comme moyen d'optimisation des résultats scolaire.

D'après Moisset et al. (2005), les éléments qui se rapportent aux fonctions de la gestion des ressources humaines dans l'éducation, notamment la conservation et le développement des ressources humaines, et qui favorisent l'engagement et l'implication des enseignants au travail pour favoriser la réussite scolaire des élèves, se résument au salaire et aux avantages sociaux, à l'avancement de carrière et aux opportunités d'évolution, à la formation continue, au climat social, à l'organisation du travail et à la qualité de vie. Dans la même veine, Essafani (2014)

affirme que la réussite scolaire constitue le point de raccordement entre les structures enseignantes et les structures de gestion. Le passage de l'élève à un niveau supérieur représente un indicateur de la performance du processus d'enseignement et d'apprentissage, dont les enseignants et les élèves (également clients de ce processus) sont à la fois les acteurs et les ressources.

Il est donc important de mettre l'accent sur l'applicabilité des principes du management de qualité pour obtenir des résultats escomptés. Les établissements scolaires ont également basculé dans cette logique de conformité managériale, à l'image de la norme ISO 9001. Il s'agit d'un modèle de management d'une structure où les responsables planifient, gèrent et évaluent l'organisation dont ils ont la responsabilité. Pour obtenir des résultats scolaires satisfaisants, ils doivent apporter un soutien de diverses natures sur les plans académique, financier, technologique, etc. Ils entretiennent des relations avec l'extérieur pour de nombreuses raisons : besoins de financement, de technologies, etc. Dans ce schéma, on note la présence de deux termes : planifier et gérer. Les mots dérivés de ces verbes sont respectivement « planification » et « gestion ». La planification et la gestion sont des formes de management.

Aussi, l'approche de la gestion décrite dans ce contexte se concentre également sur l'implication des parents dans l'organisation et le fonctionnement des écoles primaires afin d'améliorer les performances de l'école. Sprint (2005) suggère que la participation des parents a un impact positif sur l'enfant, les parents et l'école elle-même. Les directeurs d'école et les enseignants jouent un rôle crucial dans la mise en œuvre de projets qui favorisent l'intégration des parents dans l'école. L'implication des parents dans la gestion de l'école est considérée comme un moyen de favoriser une approche collaborative. Des recherches ont montré que la participation des parents à l'environnement scolaire se traduit par des résultats positifs tant pour les élèves que pour leurs parents. Des études récentes ont également mis en évidence le rôle des directeurs d'école et des enseignants dans la réussite ou l'échec de ces projets de participation. Les résultats de ces études jettent peu à peu les bases d'une approche de gestion collaborative.

La gestion collaborative porte inéluctablement ses fruits dans une structure qui se veut efficace et performante. Les pratiques innovantes telles que le travail collaboratif, les ateliers participatifs ou l'intelligence collective sont essentielles pour les organisations de demain. Nous observons ces modes d'organisation dans le secteur privé, mais également dans le secteur public. En effet, avec l'apparition de contraintes budgétaires et de demandes de plus en plus exigeantes de la part des acteurs, le secteur public connaît, depuis une trentaine d'années, des transformations de grande ampleur, marquées par l'arrivée du New Public Management. La gestion collaborative s'inscrit également dans une politique de management public qui

préconise un ensemble de démarches efficaces. Cette dernière repose sur les notions d'efficacité de l'action publique, d'écoute des usagers, de mobilité des agents et de modernisation du service public. Par conséquent, la recherche de performance tant attendue par l'introduction du NPM est associée à la recherche d'efficacité, d'efficience voire d'excellence (Chappoz et Pupion, 2012 ; Pesqueux, 2010) et à la mise en place de démarches qualité (Barouch, 2010). Ces dernières font apparaître les notions de management par projet, de pilotage, de conduite du changement ou encore de travail en réseau. Elles occupent désormais une place centrale dans les politiques de modernisation des services publics (Barouch, 2010). Leur développement marque le passage progressif du service public d'une logique de moyens à une logique de résultats, fondée sur la satisfaction des différents acteurs.

Cette nouvelle approche managériale, qui s'inscrit dans une démarche d'amélioration continue, vise à satisfaire les différents acteurs du système éducatif, notamment les parents d'élèves (clients), le personnel enseignant et les autres parties prenantes. Cette situation impose aux chefs d'établissements une adhésion aux principes de management de qualité, notamment par le biais de l'amélioration continue du secteur de l'éducation. Cette démarche s'articule autour d'un ensemble de valeurs, de règles, de normes et de convictions fondamentales, considérées comme justes et susceptibles de servir de base au management de la qualité. Avec cette nouvelle approche de gestion, la nature des tâches des directions d'école s'est intensifiée et complexifiée : le référentiel métier et les orientations pour la formation le montrent bien. La demande institutionnelle (mise en œuvre des réformes successives, inclusion des élèves en situation de handicap, mise en place des dispositifs d'efficacité, etc.) a également en partie modifié le sens de la direction : il s'agit désormais autant de faire ensemble que de communiquer autour d'actions et de projets partagés partant la vision globale du système éducatif.

En parallèle, et en s'appuyant sur les travaux d'EL Kalai (2023), nous nous intéresserons aux enseignants en tant que ressources et acteurs chargés, d'une part, d'aider leurs élèves à acquérir les compétences attendues par les curricula (inputs) et, d'autre part, de valider ces compétences, ce qui permet aux élèves de passer au niveau supérieur (outputs). Pour que ces deux objectifs soient atteints dans les meilleures conditions, il est nécessaire de fournir aux enseignants les ressources dont ils ont besoin pour répondre à leurs attentes personnelles et professionnelles, afin qu'ils puissent mener à bien le processus d'enseignement et d'apprentissage, en améliorer la qualité et favoriser ainsi le passage au niveau supérieur (réussite scolaire, voire éducative). Sous l'égide des partenaires techniques et financiers, et dans la perspective d'améliorer le ratio élèves/enseignant, en baisse depuis 1989, le gouvernement se résout à recruter quelques-uns en fonction de ses moyens. C'est le début d'une saga qui va

conduire à plusieurs avatars dans la nomenclature des grades des enseignants du primaire au ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (MINEDUB). Tous contractuels au départ, ils ont des dénominations qui varient selon leur année de recrutement. Pour clarifier les mutations observées au sein de la ressource enseignante, on peut énumérer certains grades.

Les enseignants IC (PPTE) désignent les instituteurs contractuels recrutés en 2003 et 2005 dans le cadre des première et deuxième phase du premier programme de contractualisation des instituteurs, financé par les fonds PPTE (initiative Pays Pauvres Très Endettés), un programme lancé en 1996 par l'action conjointe du Fonds monétaire international et de la Banque mondiale afin de maintenir la dette de certains à un niveau gérable et soutenable. Les grades IC1, IC2, IC3, IC4 et IC5 permettent d'identifier les instituteurs contractuels recrutés respectivement dans le cadre des première, deuxième, troisième, quatrième et cinquièmes phases du deuxième programme de contractualisation des instituteurs, financé par l'aide budgétaire du fonds catalytique de l'Initiative Fast Track opéré par la Banque mondiale, et par le concours de l'Agence française de développement (AFD) sur fonds C2D (Contrat de désendettement et de développement). Les ICR4/3000, ICR5/3000 et ICR6/3000 sont, quant à eux, attribués au titre des exercices 2020, 2021 et 2022, dans le cadre des deuxième, troisième et quatrième phases du troisième programme de contractualisation des instituteurs, financés par la Banque mondiale via le Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation au Cameroun (PAREC).

Certains autres instituteurs contractuels ont été recrutés dans le cadre de l'opération spéciale de recrutement de 25 000 jeunes dans la fonction publique, ordonnée par le chef de l'État en février 2011. Dans le même temps, l'on observe aussi des entrées dans cette corporation via la contractualisation, par le MINFOPRA, des personnels temporaires des administrations (Oyono, 2024).

1.1.2 Justification de l'étude

Les préoccupations relatives au bien-être et à la qualité de vie, qui ont constitué le fondement de l'essor du management bienveillant, se retrouvent dans les établissements scolaires (Réto, 2018b). La direction, en tant que fonction stratégique, est perçue comme un acteur clé dans l'optimisation des systèmes éducatifs (Réto, 2018b). Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2008), le monde de l'éducation se questionne sur la réalité des compétences nécessaires au personnel d'encadrement des établissements d'enseignement pour assurer un exercice efficace de leurs fonctions et répondre

aux nouveaux défis du XXI^e siècle. En réponse à ces enjeux, l'organisation préconise la mise en place de mesures de soutien destinées aux directeurs et aux directrices. En effet, le rapport de 2008 met en exergue le rôle crucial des directions dans l'optimisation des résultats, en agissant sur les motivations, les compétences et les conditions de travail du personnel enseignant, qui, à leur tour, influencent les pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves (p. 37).

Aussi, L'OCDE dans son rapport de (2020) s'inquiète du fait que la mission de gestion des écoles n'a pas suffisamment évolué pour répondre aux défis complexes du 21^e siècle. Alors que l'OCDE se concentre sur les perspectives économiques, il est nécessaire d'adopter une approche plus humaniste dans le domaine de l'éducation. La fonction de gestion dans les écoles a subi des changements significatifs, devenant une responsabilité distincte plutôt qu'une tâche supplémentaire pour les enseignants. Des changements dans la réglementation, la supervision et les pratiques bureaucratiques ont également été constatés. L'élargissement des rôles et des responsabilités requiert des compétences spécifiques, en particulier des compétences interpersonnelles. L'évolution de la fonction de gestion et les exigences du 21^e siècle appellent à une réévaluation des pratiques de gestion de l'éducation, dans une perspective à la fois économique et humaniste.

L'analyse de l'organigramme du MINEDUB concernant l'organisation administrative et les nouveaux rôles des chefs d'établissements (2023) laisse entrevoir la charge de responsabilités qui pèse sur la direction. En effet, sous l'autorité d'un conseil d'administration, la direction de l'école est entièrement responsable de la gestion des activités éducatives, administratives et financières, ainsi que des ressources humaines et matérielles. De plus, elle entretient et développe des liens étroits avec les partenaires du milieu et de l'institution, afin d'assurer le développement de cette dernière et de contribuer au développement socioéconomique de sa région administrative. Cette fonction de haut niveau exige de solides compétences professionnelles, illustrées par l'acquisition de connaissances, de compétences pratiques et comportementales. Ce qui requiert principalement des aptitudes en matière de relations humaines, notamment la capacité à entretenir de bonnes relations de travail, l'écoute, le tact et la diplomatie, ainsi que l'empathie, le pouvoir de persuasion, les compétences en matière de négociation, de gestion de collaborateurs, de motivation et d'animation d'équipes.

Ainsi, dans son étude, Poirel (2012) soutient que « le travail des directions d'école est devenu extrêmement exigeant sur le plan émotionnel » (p. 32). Mintzberg (2014) mentionne les pressions continues subies par les directions, dont les cadences effrénées, les interruptions, le désordre à remettre en ordre et l'ambiguïté de l'action. Il cite également le dilemme de la

délégation, le syndrome de la superficialité et le conflit de la confiance, qui deviennent pour lui des paradoxes inéluctables du management. Pour lui, le management est une pratique et non une profession, car les actions des managers ou leur absence diffèrent d'un contexte à l'autre. Le management est donc avant tout considéré selon ce que les managers font en se situant, c'est-à-dire la manière dont ils gèrent la situation en tenant compte du contexte de réalisation, dans leurs pratiques quotidiennes (Mintzberg, 2010).

1.2 CONSTATS ET FORMULATION DU PROBLÈME

Nous présentons ici l'ensemble des constats qui nous ont permis de formuler notre problème de recherche

1.2.1 Constats

L'un des constats remarquables dans notre système éducatif est que le secteur privé de l'éducation tente de se développer plus rapidement, tant sur le plan quantitatif que qualitatif. À ce titre, Nji Mfout (2010) pense que les statistiques de ces dernières années au Cameroun montrent que les meilleurs résultats scolaires sont obtenus dans le secteur privé, alors que les établissements publics bénéficieraient a priori de meilleures conditions de travail, de rémunération, de carrières et de formation. Nji Mfout (2010) constate également que le niveau de performance globale du système éducatif camerounais est très faible. Il semble sans cesse clamer, selon lui, la dévalorisation ou l'inefficacité du système d'enseignement. Cette défaillance résulterait de diverses tendances lourdes, qui traduiraient à la fois des logiques internes au système de gestion des structures éducatives et des phénomènes traversant la société dans son ensemble.

Au Cameroun, comme le souligne Oyono (2024), le sous-secteur de l'éducation de base s'efforce de retenir ses enseignants en classe grâce à des actions de gestion, comme dans d'autres systèmes éducatifs de l'Afrique subsaharienne. Cependant, ici, la gestion du personnel enseignant reste à rationaliser. Selon Moraux et Lhermet (2000), la gestion des enseignants au Cameroun est fragmentée et compartimentée. De plus, elle demeure plus ou moins centralisée et manque d'un système d'information fiable, ce qui, en fin de compte, dissimule facilement les absences irrégulières et donc l'attrition des enseignants. Cela appelle des améliorations essentielles dans la gestion des enseignants au sein du système éducatif camerounais (RESEN-Cameroun, 2003).

Il ressort de cette analyse que la déperdition des enseignants ne saurait être appréhendée uniquement sous un angle quantitatif. Elle est le symptôme d'un mal plus profond, dont les

chiffres, aussi précis soient-ils, ne peuvent qu'offrir une image partielle. La déperdition des enseignants est en effet étroitement liée à l'engagement professionnel des enseignants restants. En effet, en dehors de la grève, le mot d'ordre de grève, tel qu'il est stipulé dans le préavis de grève du 27 février 2017, implique de ne pas dispenser les leçons malgré la présence dans les salles de classe. L'appel à la grève du 27 février 2017 stipule explicitement que « cette grève consiste à être présents dans les salles de classe, mais à ne point dispenser d'enseignements durant les trois premiers jours de chaque semaine ». Cette pratique, profondément ancrée dans le quotidien de nombreux enseignants, s'exprime désormais à travers un silence éloquent, révélateur de leurs préoccupations. Cette forme de contestation, bien que non divulguée ouvertement, représente une perte significative pour le corps enseignant.

Depuis 2012, le Cameroun a connu environ 18 grèves, principalement liées aux préoccupations des enseignants. Un article de « Cameroun 24 » souligne que les enseignants attendent toujours la réalisation des promesses gouvernementales. Ils dénoncent des conditions de travail difficiles, des salaires insuffisants, le non-paiement de primes, des problèmes de mobilité, et une lenteur dans le traitement de leurs dossiers. Ils exigent également une revalorisation des salaires. Ainsi, les grèves les plus récentes de 2022 sont venues rappeler que, plus d'une de ces politiques semblent être restées au stade du principe. Les enseignants se plaignant davantage des mauvaises conditions de travail, de la faible rémunération, de la mobilité aléatoire, du non-respect des profils de carrière, et de la lenteur dans le traitement de leurs dossiers de carrière et de solde qu'ils sont parfois obligés de « suivre » ou d'« accélérer ». La difficulté est de comprendre pourquoi, malgré la mise en œuvre de nombreuses stratégies par le Gouvernement pour répondre à ces différentes sollicitations des enseignants, l'on n'arrive pas à endiguer la déperdition des enseignants.

Selon Moussa Dieng (2016), les écoles africaines font face à de nombreux dysfonctionnements, notamment en raison de l'augmentation des effectifs, du manque de ressources, de problèmes de gestion, ainsi que d'un déficit de formation et de suivi des enseignants. Ainsi, toute initiative visant à améliorer le système éducatif en Afrique doit tenir compte des facteurs ayant un impact direct ou indirect sur la performance scolaire, qui est cruciale pour la compétitivité de chaque pays. Même s'il ne faut pas sous-estimer les besoins financiers qui impactent aussi fortement les résultats du Cameroun en matière éducative (et il est clair que le pays consacre une part importante de son budget à l'éducation, même si une trop grande partie de ce budget est absorbée par des dépenses de fonctionnement), cet aspect financier ne semble pas être la priorité. Une part importante des difficultés du système éducatif résulte des problèmes de gouvernance.

1.2.2 Formulation du problème

Dans le cadre d'une étude sur l'efficacité managériale des chefs d'établissements primaires au Cameroun (Kom, 2019), il est établi que « le profil des chefs d'établissements investis de la mission de transformer ces intrants en atouts de qualité varie en fonction du type d'établissement (privé ou public) et des relations diverses que ce dernier entretient avec la hiérarchie. Elle souligne en outre que le choix du chef d'établissement ne suit aucune logique évidente. Il apparaît que les critères présumés de promotion ou de désignation, tels que l'expérience dans l'enseignement, la rigueur dans le travail, la capacité à gérer les hommes, la perspicacité, le sens de responsabilité, la jeunesse de certains chefs d'établissement, l'inexpérience de certains autres, ne sont que des tentatives de justification par déduction (Kom, 2019). Cette observation met en lumière le fait que la gestion des écoles primaires publiques est parfois confiée à des responsables dépourvus d'expérience et de formation pertinente. Cette situation est susceptible d'avoir des répercussions notables sur la performance globale des établissements scolaires.

Les performances des écoles primaires publiques montrent un déclin significatif par rapport à celles du secteur privé au même niveau. Cette situation peut être attribuée à plusieurs facteurs, notamment environnementaux, socioéconomiques, ainsi qu'à la gouvernance des établissements scolaires. D'après l'UNESCO (2016), les écoles primaires en Afrique subsaharienne affichent une performance inférieure (33%) et rencontrent de nombreux dysfonctionnements. Le rapport souligne que « les fortes disparités régionales en matière de résultats scolaires et le mauvais fonctionnement du système éducatif au Cameroun sont en partie dus à deux problèmes : une gestion inefficace du système et un manque de transparence dans l'allocation des ressources ».

La difficulté de l'exercice professionnel des directeurs est mise en évidence par différents travaux de recherche. En effet, plusieurs études empiriques se sont intéressées aux préoccupations exprimées par ces dirigeants concernant leur importante charge de travail, la complexification de leur tâche, l'augmentation des compétences multidisciplinaires nécessaires, ainsi que les répercussions sur leur état de santé et sur celui de leur organisation (Bélanger, 2016 ; Garon, Théorêt, Himech & Carpentier, 2006 ; OCDE, 2008). L'émergence de ces problématiques organisationnelles a suscité l'intérêt de chercheurs multidisciplinaires qui s'interrogent sur le profil des chefs d'établissements au regard des attentes en matière d'efficacité des établissements. Fort de ce constat scientifique et empirique, la présente étude tente

d'analyser la faible appropriation des nouveaux rôles des chefs d'établissements en contexte de quête de performance en matière de ressources humaines.

1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

Nous distinguons la question principale des questions secondaires.

1.3.1 Question principale de recherche

La question principale de notre étude est celle de savoir comment la pratique de gestion des ressources humaines des directeurs améliore-t-elle l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public de l'arrondissement de Yaoundé 6 ?

1.3.2 Questions secondaires

Qs1 : Quel style de leadership du chef d'établissement participe –t-il- à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public ?

Qs2 : Dans l'implication des enseignants par le chef d'établissement améliore-t-elle leur efficacité pédagogique au primaire public ?

Qs3 : Comment le suivi et évaluation des performances par le directeur contribuent-ils à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public ?

1.4 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Une hypothèse est selon Kerlinger (1973, p.12), « une affirmation conjecturale, une proposition provisoire, sur la relation entre deux ou plusieurs phénomènes naturels. » pour lui, c'est une réponse provisoire à une question posée.

1.4.1 Hypothèse principale de recherche

L'hypothèse principale de notre recherche est la suivante : une pratique de gestion des ressources humaine par les directeurs adossée à leurs nouveaux rôles des chefs d'établissements améliorerait l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public de l'arrondissement de Yaoundé 4.

1.4.2 Hypothèses secondaires de recherche

Suivant l'ordre des questions secondaires, ces hypothèses sont les suivantes :

Hs1 : Le leadership de style transformationnel du chef d'établissement contribue à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public ;

Hs2 : l'implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement améliore leur efficacité pédagogique au primaire public ;

Hs3 : l'utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement participent à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public

1.5 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

L'on a également convoqué deux types d'objectifs pour cette étude, l'un est dit général et les autres secondaires

1.5.1 Objectif général

La présente recherche vise de façon générale à identifier les pratiques de gestion de ressources humaines susceptibles de contribuer à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public et d'en proposer des stratégies de gestion efficace et durable que les directeurs peuvent s'approprier.

1.5.2 Objectifs spécifiques

Ceux-ci répondent généralement aux questions spécifiques. Ce sont :

Os1 : Montrer dans quelle mesure le leadership transformationnel peut faciliter l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public ;

Os2 : analyser l'apport de l'implication des enseignants dans la prise de décision sur leur efficacité pédagogique au primaire public ;

Os3 : Évaluer l'enjeu de l'utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement sur l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public.

1.6 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Bien qu'une recherche soit effectuée dans un contexte spécifique, plusieurs contraintes empêchent sa saisie dans des espaces physiques et temporels illimités. Il s'avère donc nécessaire de la circonscrire. Cette démarche implique la précision des éléments contextuels qui définissent l'objet de l'étude, à savoir le champ d'investigation et la temporalité. La délimitation d'un travail de recherche implique que le chercheur précise le domaine, le milieu et l'intervalle de temps au sein desquels l'étude s'est déroulée. En d'autres termes, il s'agit de spécifier le cadre thématique, géographique et temporel dans lequel s'inscrit le présent travail. En somme, il s'agit

de déterminer avec précision le degré d'approfondissement de la recherche sur les axes mentionnés précédemment.

1.6.1 Délimitation thématique

L'étude présentée ici s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation, avec une attention particulière portée sur l'économie de l'éducation. D'un point de vue théorique, cette recherche s'attache à définir les contours de la gestion des ressources humaines en lien avec l'efficacité pédagogique des enseignants dans l'enseignement de base au Cameroun. Les ressources humaines, considérées comme un élément crucial et indispensable à la viabilité de tout système éducatif, exercent une influence significative, voire déterminante, sur la qualité de l'enseignement dispensé. En effet, la contribution des enseignants à travers l'effectivité de leur travail est substantielle et doit être impulsée par les différents gestionnaires à travers leur vision, leur style de communication et de pilotage, l'application des règles et procédures. Cette dynamique s'avère d'autant plus probable que les politiques et stratégies éducatives, intégrées dans les cadres stratégiques des programmes, finissent par se concentrer sur les enseignants, qui jouent un rôle crucial dans la constitution d'un capital humain de qualité. En effet, l'enseignant se trouve au cœur du processus de développement et de transmission des compétences.

1.6.2 Délimitation temporelle

Cette étude est menée au cours de l'année scolaire 2022-2024. Les informations qu'elle contient en termes d'effectifs d'enseignants et chefs d'établissements et des résultats scolaires découlent des enquêtes menées durant ladite année scolaire, dans la région du centre et particulièrement dans le département de Mfoundi, Yaoundé 6.

1.6.3 Délimitation théorique

Sur le plan théorique plusieurs théories ont été convoquées. Il s'agit de la théorie du leadership, la théorie de l'intervention éducative et de la théorie des ressources humaines.

1.6.4 Délimitation spatiale

Étendre une telle étude sur l'ensemble du territoire camerounais ou même dans toutes les structures en charge de l'éducation serait un exploit, et donc une forte contribution à l'édification des différentes structures en charge de la gestion des ressources humaines dans le secteur de l'éducation dans leur ensemble. Mais pour mieux cerner les contours avec une

certainne précision, l'on s'attarde sur l'inspection d'arrondissement de l'éducation de Base de Yaoundé 4. Il s'agira également des écoles primaires publiques situées dans ladite circonscription administrative.

1.7 INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

L'intérêt de notre étude est académique et scientifique.

1.7.1 Intérêt académique

La réalisation de ce travail se justifie par son inscription dans les unités d'enseignement et de formation dont la validité est indispensable à l'obtention du diplôme de Master II en management de l'éducation, option administration des établissements scolaires. Dans la vision de la production scientifique, la rédaction d'un Mémoire est une étape fondamentale dans l'appréciation de l'assimilation des enseignements d'initiation à la recherche et leur mise en application à travers la rédaction d'un Mémoire.

1.7.2 Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, cette recherche pourrait être une contribution scientifique permettant de comprendre en quoi les pratiques de gestion de ressources humaines sont susceptibles de contribuer à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public. Elle pourra apporter une contribution dans les thématiques portant sur le management des établissements scolaires du primaire en Afrique en général et ceux du Cameroun en particulier. Elle pourra également servir de guide pour les recherches futures en management dans les établissements Supérieurs et les facultés de sciences de l'éducation.

Au terme du travail opéré dans ce chapitre, il était question d'explorer le sujet et de le cadrer scientifiquement. Nous nous sommes attelés à faire ressortir avec précision les différentes parties que sont le contexte général de l'étude, la justification du choix du sujet ; les questions de recherche ; les objectifs de recherche ; l'intérêt et la délimitation du sujet. Tous ces paramètres ont permis de poser la problématique de cette étude d'une part et de la circonscrire dans l'espace et le temps d'autre part afin de rendre non seulement la compréhension des concepts étudiés plus facile mais aussi et surtout les investigations plus opérationnelles.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTÉRATURE ET THÉORIES EXPLICATIVES

Ce chapitre se concentre sur l'examen de la littérature existante et des théories de référence relatives à la gestion des ressources humaines et à son impact sur l'efficacité pédagogique des enseignants. L'objectif est de fournir une vue d'ensemble complète du sujet en examinant divers travaux universitaires, documents de recherche et publications pertinentes. Il explore également différentes théories qui pourraient contribuer à une meilleure compréhension du phénomène étudié. L'utilisation de ces théories permettra de mieux comprendre les complexités de la gestion des ressources humaines liées à l'efficacité pédagogique des enseignants.

2.1 APPROCHE NOTIONNELLE

Cette sous-section a pour objectif de fournir une explication exhaustive des concepts fondamentaux qui sont au cœur de notre étude. Nous pourrions ainsi améliorer notre compréhension de l'étude et établir des limites claires pour ces termes, ce qui nous permettra de positionner notre travail dans un contexte plus large. Cette clarification servira de base pour approfondir le sujet et mener une analyse plus poussée.

2.1.1 Pratique de gestion des ressources humaines

Dans un milieu professionnel donné, le terme « pratique » désigne un ensemble de façons de faire et de comportements faisant consensus et considérés comme indispensables par la plupart des professionnels d'un domaine d'activité. Les bonnes pratiques sont des expériences réussies jugées transposables et que chacun peut adopter tout en les adaptant. En se fondant sur cette définition, on peut en conclure qu'un référentiel de pratiques managériales a pour objectif de répertorier et de communiquer l'ensemble des façons de faire et des comportements managériaux reconnus comme attendus et acceptés au sein d'une organisation. (Cherkaoui, 2017).

Les pratiques de gestion permettent de mobiliser les équipes pour mener des projets et gérer les ressources propres à la structure. Il s'agit de la mise en œuvre des stratégies par la gestion des équipes et des ressources allouées. (Minzberg, 2004). Les pratiques managériales permettent non seulement de mobiliser les équipes pour conduire des projets et gérer des ressources, mais aussi de gérer des équipes, des projets et des ressources, et constituent un

ensemble de responsabilités concernant des personnes et des moyens. De même, les pratiques de gestion permettent à chacun d'exercer les responsabilités qui lui sont assignées par une hiérarchie quelconque. En effet, le management ne se limite pas à la gestion des projets internes ; il s'agit également de savoir gérer les projets externes de plus en plus complexes en multi-partenariat. La question de la responsabilité des chefs d'établissement et de l'arbitrage est à prendre en compte à cet effet.

Selon Mintzberg, les pratiques de gestion peuvent être envisagées comme un ensemble complexe d'habitudes pratiques qui, combinées, sont susceptibles d'accroître l'efficacité. Cet ensemble comprend les notions de confiance, d'engagement, d'agilité, de collaboration, de créativité et de valorisation du collectif. Ces principes managériaux visent à accompagner le changement au sein de la structure éducative en question. Toutefois, les pratiques de gestion des ressources humaines varient considérablement d'une institution à l'autre, en fonction du contexte dans lequel elles évoluent, de leurs choix stratégiques, etc. Il est évident qu'on ne gère pas de la même façon une chaîne de supermarchés, une PME du textile, une entreprise de réseau, un groupe chimique multinational, une ONG, un conseil régional, une communauté d'agglomération, une université, un hôpital ou encore une école publique.

Concernant la GRH, Volle (2003) la considère comme un concept valise, multidimensionnel. Selon lui, l'organisation est le lieu où le travail des êtres humains s'organise afin d'agir sur la nature pour en obtenir des résultats utiles. Il considère la ressource comme un élément essentiel de la vie économique et sociale de toute nation. Selon lui, la gestion des ressources humaines (GRH) viserait à coordonner les activités humaines afin d'atteindre les objectifs de performance de l'organisation. Quelques années plus tard, la recherche en sciences de gestion a produit une somme considérable de travaux cherchant à mesurer le lien entre les ressources humaines ou leur gestion et la performance de l'entreprise. (Allouche, Charpentier et Guillot-Soulez, 2004). Ces recherches visent non seulement à encourager davantage la contribution du personnel à la performance globale de l'entreprise, mais aussi à démontrer cette contribution.

2.1.2 Leadership du chef d'établissement

Le concept de leadership n'a pas de définition définitive dans les sciences de la gestion et de l'éducation. Malgré ses interprétations variées, les caractéristiques communes identifiées par les chercheurs incluent le leadership comme un phénomène d'influence sociale, sujet à une interprétation subjective, et dépendant d'un pouvoir d'action reconnu. Selon Leininger et al (2021), le leadership est considéré comme un processus par lequel un individu influence un

groupe vers un objectif commun, en particulier dans des contextes organisationnels, appelés leadership scolaire. Les universitaires suggèrent d'examiner diverses théories du leadership pour en définir la nature, ce qui a conduit à l'utilisation du terme spécifique de « leadership scolaire » dans les établissements d'enseignement. Le leadership est considéré comme un phénomène complexe dont l'exercice dépend d'un pouvoir suffisant et légitime, représentant un processus d'influence et de réalisation d'objectifs dans des contextes sociaux.

Pour Thierry (2006), on peut percevoir le rôle du leader ou du manager sur le plan rationnel ou interpersonnel et informationnel. Sur ces plans, le leader ou le manager doit créer un certain environnement favorable au personnel. Il est considéré comme le pilier de son établissement scolaire. Il doit communiquer et assurer la diffusion des informations au sein de son organisation. Pour ce faire, il doit consulter ses collaborateurs afin de s'assurer qu'il apporte des idées innovantes, qu'il les met en œuvre et qu'il anticipe tout ce qui pourrait nuire au fonctionnement de sa structure. C'est donc un visionnaire.

Selon Barroso, il existe quatre conceptions différentes du chef d'établissement :

- ❖ une conception bureaucratique, étatique et administrative, où le chef d'établissement est avant tout considéré comme un représentant de l'État à l'école, un exécutant et un surveillant du respect des normes émanant du pouvoir central, faisant le lien et exerçant un contrôle entre le ministère, son administration centrale ou régionale d'une part, et l'ensemble des enseignants et des élèves qui fréquentent l'école d'autre part ;
- ❖ une conception corporatiste, professionnelle et pédagogique, où le chef d'établissement est considéré comme un primus inter pares, un intermédiaire entre l'école (en particulier entre les enseignants) et les services centraux ou régionaux du ministère, qui assure la défense des 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 d'une entreprise qui se soucie surtout de l'administration des ressources, de la formation et des compétences techniques spécifiques, et dont l'objectif majeur est d'assurer l'efficacité et l'efficacé.
- ❖ une conception politico-sociale, où le chef d'établissement est considéré comme un négociateur et un médiateur entre des logiques et des intérêts différents.

Durel et Lang font la synthèse du rôle du chef d'établissement. Selon eux, le métier de chef d'établissement implique d'une part d'assurer une régulation de proximité au sein de l'école

afin de garantir la réalisation des services publics d'éducation, et d'autre part d'exercer le leadership à tous les niveaux pour renforcer le leadership individuel des divers membres de la communauté éducative et leur donner un sens collectif par le biais d'une mission clairement définie. En définitive, quelle que soit la perspective adoptée par les auteurs cités précédemment ou d'autres encore, la mission du chef d'établissement dépend également de la qualité des ressources humaines dont il dispose.

2.1.3 Management des organisations éducatives

Le terme « management » a plusieurs définitions, mais les mêmes principes restent les mêmes depuis des années. Les spécialistes de la gestion ont chacun leur conception du management. Selon Fayol (1916), le management correspond à l'action de prévoir, de planifier, d'organiser, de commander et de contrôler. Selon Kreitner (2020), le management correspond au processus de résolution de problèmes qui consiste à utiliser de manière efficace les ressources rares d'un environnement en évolution afin d'atteindre efficacement les objectifs organisationnels. Pour Taylor, c'est l'art de savoir quoi faire, quand faire et s'assurer que cela se fait de la meilleure manière, au moindre coût. Pour Koontz (2018), c'est l'art de faire avancer les choses au sein d'un groupe bien organisé.

Selon Drucker (1989) : Le management est quelque chose qui se rapporte à des êtres humains. Sa tâche, son devoir, est de rendre les hommes capables de produire un résultat commun, de donner de l'efficacité à leurs capacités et de faire en sorte que leurs points faibles n'aient pas d'importance. Pour Évrard (1993), le management se définit comme le pilotage global de l'organisation à travers un ensemble de politiques cohérentes (production de biens ou de services, communication, marketing, ressources humaines, politique de financement, contrôle budgétaire) qui convergent dans le sens du projet stratégique et se traduisent dans la culture organisationnelle. Pour Thiétart (2003), « le management, action ou art ou manière de conduire une organisation, de la diriger, de planifier son développement, de la contrôler, s'applique à tous les domaines d'activités de l'entreprise ».

Le management de l'éducation ou d'une organisation éducative est donc perçu comme une complexité organisationnelle faisant intervenir un ensemble de notions liées au système éducatif, d'une part, et à la structuration même de l'organisation, d'autre part. Il s'agit d'un effort fourni pour coordonner l'ensemble des ressources humaines et matérielles afin d'atteindre les objectifs propres à une structure éducative (Wako, 2003). Dans une perspective conventionnelle, l'éducation n'est plus une simple transmission de connaissances, mais un

processus d'intégration durable basé sur les capacités et les besoins individuels Arrascaeta, (2007).

2.1.4 Efficacité pédagogique des enseignants

Le concept d'efficacité trouve ses racines dans le latin, tandis que la pédagogie est d'origine grecque et signifie « conduire l'enfant ». L'efficacité pédagogique désigne donc la capacité à faciliter efficacement les résultats de l'apprentissage des élèves grâce à des méthodes d'enseignement. Pour les enseignants, l'efficacité pédagogique implique l'utilisation de méthodes, d'attitudes et d'outils pour favoriser un apprentissage durable et des progrès conformes aux objectifs éducatifs. Différents auteurs fournissent des définitions de l'efficacité pédagogique : Scheerens (1999) met l'accent sur l'obtention de résultats d'apprentissage avec les ressources disponibles, Teddlie et Reynolds (2000) soulignent le rôle des enseignants dans l'amélioration des résultats scolaires, quel que soit le milieu d'origine des élèves, et Hattie, par le biais d'une méta-analyse, identifie l'enseignant comme le facteur le plus influent dans l'apprentissage, en particulier grâce à des attentes élevées et à un retour d'information. L'efficacité pédagogique des enseignants est cruciale pour favoriser la réussite et les progrès des élèves dans divers contextes éducatifs.

Selon Perrenoud (2001), l'efficacité pédagogique consiste également à savoir différencier, gérer l'hétérogénéité et développer des compétences, et pas seulement des savoirs. Cette approche met l'accent sur la compétence professionnelle de l'enseignant dans un contexte complexe. Selon l'OCDE (2005), l'efficacité des enseignants consiste à aider les élèves à apprendre en répondant à leurs besoins cognitifs, sociaux et émotionnels, dans une logique d'équité. Une vision intégrée, holistique, axée sur le développement global des apprenants.

2.1.5 École primaire publique au Cameroun

Le mot « école » vient du grec *scolé*, qui signifie « loisir ». Par extension, il a pris le sens d'« étude ». Les dérivés scolaires et scolarisation viennent de son sens latin de *scola*. Selon Gilbert (2001), dans son sens propre et courant, l'école désigne un établissement délibérément organisé pour dispenser un enseignement collectif aux élèves. C'est d'abord un milieu d'enseignement, mais aussi un milieu de vie pour un ensemble d'enfants qu'il faut essayer de constituer en communauté. Elle est également un centre de relation entre le corps enseignant et les parents d'élèves. Enfin, elle peut être un organisme d'éducation permanente. L'école peut être maternelle, primaire, secondaire, supérieure, classique, technique ou professionnelle. Selon le décret n° 2012 du 11 juin 2012 relatif à l'organisation du ministère de l'éducation de base,

les écoles primaires publiques sont des établissements scolaires de deuxième ou de troisième catégorie. L'école primaire est donc la suite de la section maternelle. Elle constitue le fondement même de l'éducation. C'est la clé de l'éducation et le niveau déterminant la formation d'un élève, car si les bases ne sont pas bien assimilées, la réussite scolaire sera difficile.

Chaque élève doit pouvoir acquérir, à l'école primaire, les connaissances fondamentales qui l'aideront à développer peu à peu son autonomie intellectuelle et à aborder les enseignements qui lui seront proposés au collège. Outre les savoirs essentiels, l'élève doit également apprendre les méthodes de travail qui lui seront indispensables pour la suite de ses études, et commencer à s'initier à d'autres contenus de formation, ainsi qu'aux caractéristiques principales de la société et aux valeurs qui y sont promues. À ce titre, il est important de reconnaître que l'école primaire est le lieu où s'inscrit l'offre d'éducation. C'est pour cette raison qu'il est important que l'école dispose de toutes les ressources nécessaires pour mieux gérer l'offre d'éducation.

2.2. RECENSION DES ÉCRITS

Il est question dans cette partie de ressortir les écrits antérieurs en lien avec d'une part la gestion des ressources humaines en y associant ces composantes ; puis d'autre part les écrits sur l'efficacité pédagogique des enseignants avec leur impact sur le milieu scolaire. Ces écrits sont regroupés suivant les thèmes définis autour de la gestion des ressources humaines et la performance des enseignants.

2.2.1. Pratiques de GRH et performances

Nous allons dans cette section présenter les travaux de nos devanciers d'abord sur les pratiques des ressources humaines et ensuite sur les performances.

2.2.1.1 Approche de mobilisation des RH et performance

La mobilisation des ressources humaines est un élément clé dans l'amélioration des performances et l'obtention d'un avantage concurrentiel selon divers auteurs tels que Barraud-Didier (2003), Arthur (2002), Boxall (1999), et plusieurs autres. Le modèle traditionnel de gestion des ressources humaines basé sur le contrôle est remplacé par un modèle de mobilisation où les employés sont considérés comme un investissement favorisant la flexibilité et la création de valeur. L'engagement et la participation des employés sont essentiels pour atteindre les objectifs organisationnels et doivent être intégrés dans une approche stratégique de la GRH. Les pratiques mobilisatrices visent à améliorer l'implication des employés et développer les

compétences nécessaires à la performance globale. La littérature académique souligne le rôle crucial des pratiques de GRH mobilisatrices dans l'obtention d'un avantage concurrentiel et l'amélioration de la performance, en se basant sur la théorie RBV (resource-based view).

Selon Shih, Chiang et Hsu (2013), le système des pratiques de hautement performantes est utile pour asseoir le contrat psychologique entre le salarié et son entreprise. Ce système favoriserait l'implication organisationnelle des employés et l'amélioration de leurs performances. Lawler (1986) en propose une première typologie constituée de quatre groupes de pratiques mobilisatrices : le partage de l'information, le développement des compétences, le partage du pouvoir et les systèmes de reconnaissance. Selon l'auteur, la gestion participative et l'engagement sont les deux facteurs essentiels de la mobilisation des employés. Par la suite, de nouvelles recherches ont permis d'identifier d'autres typologies : les pratiques d'information, d'identification, de récompense et de management participatif (Rondeau et al., 1994 ; Rubel, Rimi, Yusliza et Kee, 2018) ; les pratiques d'information, d'implication, de formation, de rémunération, de recrutement et d'organisation du travail (Igalens, 1997) ; ou encore les pratiques d'embauche, de développement des compétences, de partage d'information et de rétroaction (Tremblay et al., 2005).

Selon Barraud-Didier, Guerrero et Igalens (2003), la responsabilisation des salariés, certains modes de rémunération, les opportunités de formation et de développement des compétences, ainsi que le partage de l'information sont indispensables pour mobiliser les salariés. Emboitant le pas à ces auteurs, Nasuridin, Ahmad et Tan (2015) précisent que la mobilisation ne consiste pas à donner des ordres aux employés, mais à créer un cadre incitatif favorable à la réalisation des objectifs communs. Ils identifient la communication, la formation, le soutien, la participation et la reconnaissance des efforts comme étant les pratiques les plus incitatives. Pour leur part, Aït Razouk et Bayad (2011) considèrent les pratiques mobilisatrices comme un ensemble de pratiques complémentaires aux ressources humaines qui favorisent la performance collective. Suttapong, Srimai et Pitchayadol (2014), Gomez (2017), Thévenet (2017) et Bachelard (2017) estiment que, outre les pratiques classiques de GRH, les pratiques relatives au management du bien-être au travail sont des stimulants incontournables de la performance humaine. Dans le domaine scolaire, les pratiques mobilisatrices sont celles qui favorisent une meilleure implication des enseignants tout en réduisant les facteurs de démotivation. Parmi elles, figurent l'intégration des nouveaux enseignants, la rémunération incitative, la formation continue et la gestion des carrières (Nji Mfout, 2010 ; Tsafack, 2000).

2.2.1.2. L'approche psychologique de la GRH

Cette approche des relations humaines s'appuie sur les travaux de chercheurs tels que Mayo, Mac Gregor, Herzberg et Likert, qui mettent en avant l'importance du facteur humain dans la motivation et la performance au travail. Selon Morin et Aubé (2007), la motivation est définie comme les forces internes qui incitent les salariés à adopter des comportements favorables à la réalisation des objectifs, en leur fournissant l'énergie nécessaire pour agir. Certains chercheurs ont ensuite privilégié une approche psychologique de la gestion des ressources humaines, soulignant que la motivation et la satisfaction des travailleurs peuvent influencer positivement la performance au travail et la rentabilité de l'entreprise. Kidwell et Bennet (1993) soulignent également cette importance dans le contexte de la gestion des ressources humaines.

La reconnaissance de l'investissement au travail relève également du management psychologique. C'est la raison pour laquelle les gens se mobilisent dans les activités inhérentes au processus de travail (Dejours, 2007). Selon la perspective de la psychodynamique du travail, la reconnaissance est la médiation grâce à laquelle la souffrance au travail se transforme en plaisir, un processus que Caillé (2007) qualifie également de remède en matière de santé mentale. Appréhendée par l'approche éthique, la reconnaissance considère le salarié comme un être à part entière, digne de respect, et pas seulement comme un moyen par lequel l'entreprise atteint ses objectifs ; il représente également une fin en soi. Elle « constitue un devoir incombant à chacun » (St-Onge et al., 2005), grâce auquel les relations au sein de l'entreprise sont fondées sur le principe d'égalité. La reconnaissance peut être appréhendée comme une attention personnelle qui correspond aux attentes de la personne, lesquelles, selon Renault (2007), s'articulent autour de l'identification primaire aux désirs, des sentiments de soi et du jugement que la personne à reconnaître a de sa propre contribution au travail.

Selon Amri (2016), la reconnaissance liée à la participation aux décisions et aux opportunités de développement, ainsi que celle liée aux remerciements publics et aux retours verbaux, devrait être incluse dans les politiques de gestion des ressources humaines comme un déterminant majeur de la productivité. Dans le cadre des établissements scolaires, cette approche revêt une importance particulière pour la motivation du personnel, car l'objet du travail de l'enseignant est l'être humain : les apprenants. Une attention particulière portée à leurs besoins psychologiques pourrait en effet améliorer leur engagement et leur implication dans le travail. Dans le cadre de la gestion des établissements d'enseignement secondaire public, la prise en compte des besoins psychologiques, notamment la reconnaissance et la

responsabilisation, servirait de stimulant pour les enseignants. Les courants sociologiques se rapprochent des courants psychologiques, mais concernent spécifiquement les relations sociales entre les parties prenantes de l'organisation.

2.2.1.3. L'approche psychologique de la GRH

L'approche sociotechnique, développée autour de l'Institut Tavistock des relations humaines et approfondie par des sociologues des organisations comme Emery, Trist, Pinch et Bijker, met l'accent sur l'interdépendance des facteurs techniques et humains sur le lieu de travail. Cette approche, qui combine la psychologie industrielle, la sociologie du travail et les sciences de l'ingénieur, considère l'entreprise comme un système ouvert comprenant à la fois un système technique et un système social. Les recherches menées par Emery et Trist en 1965 soulignent l'importance de l'optimisation conjointe de ces deux systèmes pour l'efficacité de l'entreprise. L'approche sociotechnique souligne l'importance de comprendre et de gérer les interactions complexes entre la technologie et le comportement humain dans les environnements organisationnels.

Selon Crozier et Friedberg (1977), en développant le concept d'analyse stratégique des organisations, les sociologues donnent à chaque membre de l'organisation la liberté de définir sa propre stratégie pour atteindre ses objectifs personnels, ce qui tend à démontrer la coexistence, au sein de l'organisation, de diverses rationalités de groupes et d'individus. Lorsque des objectifs de profit sont fixés à chaque unité, la cohérence de l'ensemble des acteurs devient impérative. Pinch et Bijker (1984) révèlent quant à eux qu'une organisation est un construit social qui, pour assurer sa pérennité, doit composer avec l'exigence de créer un cadre collaboratif permanent entre les acteurs, tout en leur assurant un certain degré d'autonomie. Comme nous pouvons le constater, l'approche sociotechnique dépasse les visions du travail de Taylor et de Mayo, car il existe plusieurs manières de s'organiser et certaines combinaisons socio-productives sont plus efficaces que d'autres.

Pour Livian (2012), la gestion des ressources humaines (GRH) ne peut se passer de concepts tentant d'expliquer le comportement des salariés, et plus largement des acteurs sociaux, face aux situations de travail dans lesquelles ils se trouvent. L'explication simpliste de l'économie néoclassique, selon laquelle un individu recherche un gain monétaire maximum, a rapidement montré ses limites, même si elle reste parfois à la base de certaines théories en gestion et de pratiques de GRH, notamment en matière de rémunération. Ainsi, la qualité des relations sociales dans les établissements scolaires serait un déterminant majeur du climat social. Si le climat social est positif, il constitue, selon Herzberg (1993), un facteur de

motivation. S'il est négatif, il est alors constitutif d'un facteur de stress et est défavorable à la performance. Dans le secteur de l'éducation, la qualité des interactions entre les différentes parties prenantes est particulièrement importante. L'enseignant doit assurer de bonnes relations avec ses collègues, ses supérieurs hiérarchiques, ses élèves, les parents d'élèves et la société entière

2.2.2. Leadership du chef d'établissement et performances organisationnelles

Malgré une littérature abondante, il n'existe pas de consensus quant à l'influence du leadership scolaire sur l'efficacité du service public de l'établissement scolaire. Les indices d'une relation restent fragiles et les résultats empiriques s'avèrent contradictoires, que ce soit en ce qui concerne le comportement et l'attitude scolaire des élèves, leur culture civique ou la qualité de service centré sur l'élève. En effet, si certaines recherches concluent que le leadership scolaire n'a qu'un faible effet sur les composantes de l'efficacité du service public de l'établissement scolaire (Bellibas et Liu, 2018 ; Cheng, 1994), d'autres affirment qu'il exerce une influence positive, modérée voire forte (Aunga et Masare, 2017 ; Hameiri et Nir, 2016), voire négative (Ohlson, 2009 ; García Torres, 2018). Aussi, comme indiqué en introduction, il apparaît important de revenir sur les études relatives à l'effet du leadership scolaire sur le comportement scolaire, la culture civique et la qualité du service centré sur l'élève, puis d'évaluer, à l'aide de méta-analyses, dans quelle mesure les différences de résultats s'expliquent par des facteurs méthodologiques ou l'influence de variables de contingence.

2.2.2.1. Rôle du chef d'établissement comme leader

Les leaders sont appelés à jouer un rôle clé dans la gestion et le développement des compétences de leurs collaborateurs, et la hiérarchie demande précisément des outils et des compétences pour remplir cette mission. Les individus deviennent eux-mêmes responsables du développement et de l'entretien de leurs compétences ; ils ont donc une responsabilité partagée avec la hiérarchie. Delaunay et Moret (2005) soulignent que le leader endosse parfois même le rôle de psychologue pour désamorcer les conflits. Flexible, il fait preuve d'une grande adaptabilité et doit s'assurer de la confiance de ses collaborateurs en pratiquant le renforcement positif. Cette compétence particulière implique d'être extrêmement attentif au message que le manager transmet à ses collaborateurs concernant leurs performances, leurs capacités et leur personnalité, par le biais de la motivation, des encouragements, des approbations et des recadrages. L'image communément admise du manager est celle d'un cadre en position idéale pour prendre des décisions rationnelles et fédérer les énergies au sein d'une équipe. Selon ces

deux auteurs, les multiples compétences du manager lui confèrent un statut de pédagogue et font de lui un acteur de terrain dont les responsabilités sont importantes. Il travaille en permanence dans l'instant et dans le jugement.

D'ailleurs, Druker (2006), spécialiste américain du management, n'a pas hésité à comparer le manager à un chef d'orchestre : « Le manager a pour responsabilité de créer un tout supérieur à la somme des parties, une entité productive dont il sort plus que la somme des ressources qu'on y a mises ». C'est en effet l'analogie avec le chef d'orchestre qui vient à l'esprit : par ses efforts, sa vision et son leadership, il transforme des parties instrumentales individuelles, qui ne sont en elles-mêmes que des bruits, en une totalité vivante : la musique. Mais le chef d'orchestre dispose de la partition écrite par le compositeur ; il n'est qu'un interprète. Le manager, lui, est à la fois compositeur et chef d'orchestre. » Cette définition du manager donnée par Druker correspond à une vision très idyllique du rôle du manager. On imagine souvent le manager comme un planificateur réfléchi. On pense également qu'il n'a pas de tâches répétitives à accomplir. Or, il apparaît que cette vision du manager rationnel, informé et planificateur semble être le fruit de l'imagination collective. Il existe une croyance en ce qui est presque un mythe du manager. Pourtant, cette image a souvent été remise en cause.

Des études ont notamment montré que les managers sont soumis à un rythme de travail implacable et que toutes leurs activités sont caractérisées par la brièveté. On pourrait donc presque affirmer que les activités des managers sont davantage axées sur l'action que sur la réflexion. Il en va de même pour la répétition des tâches : il est illusoire de croire que le manager ne gère que les événements exceptionnels ou imprévisibles.

2.2.2.2. Les nouveaux rôles des chefs d'établissements

Un établissement scolaire est doté de la personnalité juridique. Il dispose de droits (recruter, investir, acheter, conclure des contrats avec des partenaires, etc.), a des obligations (assurer le service public d'éducation sur son territoire de référence dans le respect de la réglementation) et engage sa responsabilité civile et administrative dans ses actes. Un établissement scolaire est donc une personne morale. Il est représenté par une personne physique, le chef d'établissement, qui a le pouvoir de signature (il paraphe les documents) et qui engage la responsabilité civile, administrative et pénale de l'établissement en tant que personne morale, ainsi que sa propre responsabilité en tant que personne physique. D'après Germain (2018), le chef d'établissement joue un double rôle. Il représente l'État et garantit l'application des décisions stratégiques prises collectivement par l'organe délibérant de l'établissement (le conseil d'administration dans la plupart des systèmes éducatifs). En tant que

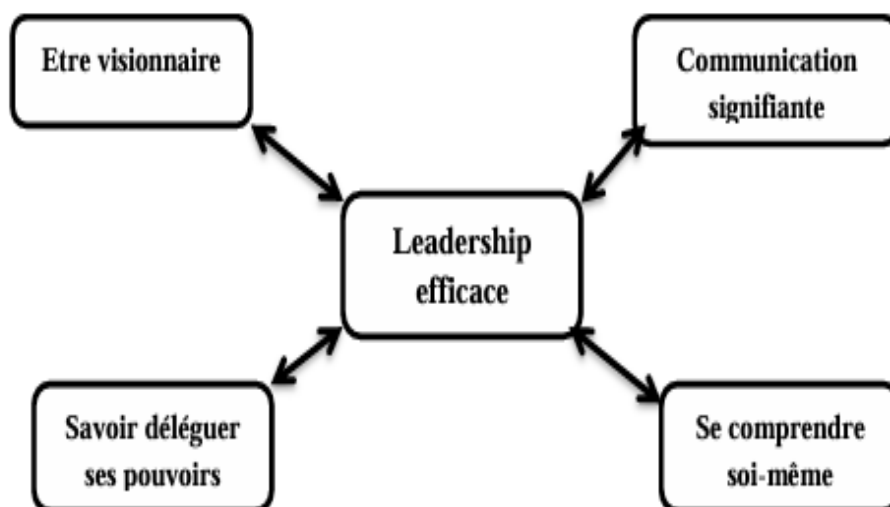
représentant de l'État, il est garant du cadre réglementaire de l'activité de l'établissement, ainsi que du respect de l'éthique et de l'équité. En tant que président ou directeur du conseil d'administration, il est garant de la mise en œuvre du projet d'établissement, établi dans le cadre de l'autonomie de l'établissement. En tant que représentant de l'État, il est également garant du cadre réglementaire, des principes du service public (gratuité, égalité d'accès et de traitement, neutralité, continuité et mutabilité) et des orientations des stratégies éducatives définies au niveau central.

2.2.2.3. Profil du leader

Le leadership, dans son acception rigide et stricte, représente l'action de diriger, de guider, de conduire une entité, qu'elle soit humaine, collective ou organisationnelle, vers un but ou une finalité spécifique. Ce terme, qui a une connotation positive, sous-entend la capacité d'une personne à projeter une vision du succès à autrui, à le guider, à le convaincre et à l'influencer afin de la concrétiser. Pour ce faire, il est nécessaire que tout leader possède des compétences adaptées, correspondant ainsi à un certain profil. Le leadership désignant une manière efficace de diriger, le leader devrait réunir les qualités suivantes, selon Ekono (2012) :

- ❖ être visionnaire, c'est-à-dire savoir où l'on va, avec une vision plus vaste que la réalité ;
- ❖ être capable de susciter l'engagement d'autrui par une communication signifiante, car celle-ci donne du sens à l'action ;
- ❖ savoir déléguer le pouvoir, ou partager la puissance avec ses subordonnés et/ou collaborateurs ;
- ❖ avoir une évaluation lucide de soi-même, c'est-à-dire connaître ses forces et ses limites. Être visionnaire, savoir déléguer ses pouvoirs, communiquer de manière signifiante, faire preuve d'un leadership efficace et se comprendre soi-même.

Figure 1: Profil du leader proposé par Charpentier (1997)



Source : Profil du leader proposé par Charpentier (1997)

En partant des caractéristiques de plusieurs leaders, nous obtenons le profil ci-dessus, qui met en exergue les qualités principales d'un leader. Nous pouvons remarquer que ces qualités sont autant innées qu'acquises (grâce à l'expérience et à l'apprentissage). Selon le Dictionnaire du manager (2009), un leader est une personne cooptée par le groupe auquel elle appartient (équipe, groupe de travail) et qui tire son pouvoir informel de sa relation avec les autres membres de l'équipe. La légitimité du leader ne relève pas d'un statut conféré par la hiérarchie, contrairement à celle du manager. Le leader mise sur la qualité des relations individuelles. Le leader assume généralement deux fonctions : une fonction d'écoute, pour susciter la coopération et l'adhésion, et une fonction d'entraînement, pour inviter les acteurs à s'exprimer et à développer leurs capacités. Il influence donc les membres du groupe grâce aux caractéristiques de sa personnalité, de sa position sociale ou de son expertise.

2.2.2.4 du leadership au leadership en éducation

Souvent, on qualifie le terme leadership d'anglicisme. On le tire du mot anglais leader. Les théoriciens du leadership ont proposé diverses définitions du concept. Selon Chevaillier (2006), dans son ouvrage *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*, les 30 années de recherche sur la performance des établissements (school effectiveness) et sur les facteurs d'amélioration (school improvement), menées principalement dans les pays anglophones développés, ont établi que la qualité des directeurs est le premier facteur de performance des établissements. Parmi les différents éléments qui contribuent à ce

qu'il est convenu d'appeler « l'effet-établissement », ceux qui ont le poids le plus important relèvent des tâches communément exercées par les directeurs et les équipes de direction. Pour l'auteur, si leur action est déterminante, leur influence s'exerce indirectement.

En effet, selon une étude de l'OCDE, « les chefs d'établissement jouent un rôle de premier plan dans l'amélioration des résultats de l'école, en influant sur la motivation et la capacité des enseignants, ainsi que sur le climat et l'environnement de travail et d'acquisition des connaissances », et plus généralement sur la gestion de l'établissement scolaire. Le leadership, après avoir fait ses preuves dans la gestion des ressources humaines en entreprise, est supposé pouvoir apporter des bénéfices comparables au milieu éducatif, sans pour autant ignorer sa spécificité. L'auteur note qu'il y a une vogue du leadership « éducatif » à l'échelle internationale, car la plupart des réflexions sur la direction des établissements scolaires insistent désormais sur l'intérêt de l'envisager dans la perspective d'un leadership. Dans la plupart des pays, on retrouve des points de vue similaires qui confirment un consensus sur l'opportunité de recourir à la pratique du leadership pour surmonter les difficultés de l'organisation.

Pour Progin et Thuler (2010), dans « Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires ? », on attend de plus en plus des directrices et directeurs d'établissement qu'ils exercent un leadership pédagogique pour inciter leurs collaborateurs à évoluer vers des communautés professionnelles d'apprentissage. , on attend de plus en plus des directrices et directeurs d'établissement qu'ils exercent un leadership pédagogique afin d'inciter leurs collaborateurs à évoluer vers des communautés professionnelles d'apprentissage. Dans son ouvrage, Ethier (2000) fait une contribution à la gestion scolaire en la situant par rapport au thème de l'excellence. Selon lui, l'excellence en éducation est un problème auquel plusieurs sociétés sont confrontées, et celles qui le résoudront le plus rapidement offriront les meilleures chances de réussite à leurs citoyens. Selon l'auteur, un certain nombre de facteurs contribuent à l'excellence totale de l'école, parmi lesquels la pédagogie, les programmes d'études, les méthodes d'enseignement et le rôle des différents intervenants.

Selon lui, la qualité de la gestion est également un élément majeur dont il faut tenir compte. Le leadership peut également être lié à la qualité de la relation entre le leader et ses collaborateurs : plus cette relation est de qualité, plus ces derniers sont satisfaits et productifs. Cette interaction s'effectue évidemment au sein d'autres composantes, telles que les situations, les comportements et les contextes, dont il faut également tenir compte. Cette considération n'est pas à négliger, car elle peut influencer la qualité de l'échange. L'intérêt porté à l'étude du

leadership justifie la volonté des auteurs d'intégrer ce concept dans le domaine éducatif. On parlera donc maintenant de leadership éducatif ou de leadership en éducation.

2.2.3. Implication des enseignants dans la gestion et le fonctionnement de l'établissement

L'implication est décrite comme le lien émotionnel et physique d'un individu avec son travail et son organisation, ce qui l'amène à croire fermement à ses objectifs et à ses valeurs, à être prêt à faire des efforts et à vouloir rester membre de l'organisation. Ce concept prend diverses formes, notamment l'implication dans la carrière, l'implication dans le travail/emploi, l'implication professionnelle, l'implication dans les tâches, l'implication collective et la cohésion, l'implication syndicale, l'implication dans la culture organisationnelle et l'implication stratégique. Ces différents aspects de l'implication sont mis en évidence par divers chercheurs (Fournier, 2019). Le concept d'implication englobe une série de dimensions qui contribuent à l'engagement et au dévouement d'un individu à l'égard de son travail et de son organisation.

Dans son analyse de l'engagement des enseignants, Fournier (2015) constate que l'absence de participation à d'autres types d'implication ne remet pas en cause la compétence et l'efficacité d'un enseignant en classe. Cela peut se manifester de différentes manières : ne pas travailler en équipe ou en réseau, ne pas participer à la vie et au projet de l'établissement, se tenir à l'écart des activités syndicales, ne pas ou peu s'investir dans la vie sociale, culturelle, politique et économique, qu'elle soit locale, régionale ou nationale. Le profil et le « matériel » implicatif particulier de l'enseignant, tout comme son génome, sont possédés par celui-ci (Fournier, 2015). Les chefs d'établissement devront donc piloter des équipes composées d'enseignants aux comportements très différents, entre ceux qui s'impliquent à tous les niveaux et ceux qui se tiennent à distance de tout.

Les chefs d'établissement devront adopter des pratiques contrastées. Il n'existe pas de profil type d'enseignant impliqué ; seules quelques tendances se dessinent en fonction du ressenti de chacun, de son implication dans le métier et/ou dans l'organisation (Fournier, 2015). Les profils oscilleront entre des enseignants soucieux de collaborer en équipe, investis dans leur mission au sein de l'organisation et dans le projet d'établissement, et des enseignants qui travaillent individuellement, sans se soucier de la politique de l'établissement et qui se désengagent de tout. En sciences de l'éducation, Duchesne et Savoie-Zajac (2005) montrent que l'implication des enseignants présente des facteurs d'engagement d'ordre privé, tels que l'amour des enfants, le soutien des collègues ou de la direction. Les marques de reconnaissance du travail accompli et la possibilité d'actualiser ses connaissances incitent ces derniers à s'engager dans leur travail.

2.2.3.1. Les effets de l'implication sur la performance

Pour Thevenet en 1992, l'adhésion d'une personne aux valeurs et au projet de l'organisation est nécessaire. Elle préfigure un investissement au travail et une volonté d'agir. Confier des tâches variées aux salariés, les inciter à utiliser de multiples compétences, leur donner de l'autonomie, du sens et de la visibilité dans l'ensemble de leurs tâches sont considérés comme des moyens efficaces d'influer sur leurs attitudes et comportements au travail (Manville, 2014). Le niveau d'implication affective (Allen et Meyer, 1984) apparaît comme le plus fortement prédictif de comportements bénéfiques pour l'organisation, en termes de performance au travail ou de fidélité (Mathieu et Zajac, 1990 ; Meyer et al., 2002 ; Morrow, 2011). Les personnes impliquées travaillent plus et réussissent mieux que celles ayant une faible implication. Pour favoriser des effets plus productifs au travail et, par conséquent, créer de la valeur (Walumbwa et al., 2008), il est important d'adopter une attitude adaptée. D'autres pratiques de GRH (Pfeffer et Veiga, 1999 ; Ferris et al., 1999) sont considérées comme cruciales pour l'avantage concurrentiel et démontrent une relation positive entre la gestion stratégique des ressources humaines et l'impact sur la performance (Delery et Doty, 1996 ; Huselid, 1995 ; Mac Duffie, 1995 ; Pfeffer et Veiga, 1999). Arcand, Bayard et Fabi (2002) précisent que l'attention portée aux ressources humaines peut être associée de façon significative à l'amélioration des indicateurs de performance concernant la communication, l'organisation du travail, l'évaluation du rendement et la rémunération.

Les compétences, l'engagement et la productivité des salariés sont à la base de la réussite de l'organisation à laquelle ils appartiennent (Charreaux, 1998). Plusieurs tendances mondiales se distinguent quant aux effets de l'implication des agents sur la performance publique (OCDE, 2005). La question du lien entre les résultats des évaluations de la performance et les récompenses accordées au personnel se pose actuellement dans de nombreux pays de l'OCDE, avec de nombreuses réformes en cours. Certains pays privilégient une politique de rémunération liée à la performance (RLP) à grande échelle dans leur fonction publique, en évaluant la capacité des cadres dirigeants à mener des réformes et en responsabilisant les hauts fonctionnaires.

2.2.4. Performances du personnel au sein de l'organisation

Cette section tourne autour des points suivants : Performances des enseignants et efficacité organisationnelle, le style de leadership et performance scolaire et l'appréciation des compétences des enseignants comme gage d'efficacité scolaires.

2.2.4.1. Performances des enseignants et efficacité organisationnelle

Deux approches théoriques issues des sciences de l'éducation expliquent la performance des enseignants : la première met en avant l'influence des compétences des enseignants par rapport à leurs collègues, soulignant l'importance de l'apprentissage personnel pour une performance supérieure et une satisfaction accrue. La seconde approche met en évidence l'impact de l'enseignant lui-même comme un facteur déterminant de la performance des élèves, au-delà des influences extérieures telles que l'élève, l'environnement familial et l'école. Cette recherche souligne le rôle crucial de l'enseignant, de son curriculum et de ses méthodes pédagogiques sur la performance des élèves. En parallèle, dans le domaine de la gestion, les fonctionnaires de première ligne doivent répondre à de nouveaux objectifs axés sur la performance, tout en maintenant les valeurs traditionnelles de légalité, égalité et fraternité. . Comme l'ont souligné Emery, Wyser, Martin et Sanchez en 2008, « la performance doit être clairement appliquée à tous les échelons de la hiérarchie », mais la NGP (Nouvelle Gestion Publique) a fait apparaître de nouvelles valeurs susceptibles d'entrer en conflit avec les valeurs traditionnelles du secteur public. Cela suscite des injonctions contradictoires.

Dans le secteur public, la performance doit être considérée comme une notion multidimensionnelle, bien plus complexe que les indicateurs quantitatifs axés sur les résultats. C'est ce que soulignent toutes les publications qui analysent la performance par le personnel. Ces indicateurs sont essentiellement utilisés dans les accords de rendement s'inspirant d'une perspective managériale des services publics (Pollitt, 2000). Malgré une « managérialisation » progressive, le secteur public reste public, non axé sur le profit et soumis à un cadre juridique spécifique qui garantit la légalité et l'équité pour les citoyens. Cette situation crée ainsi un environnement hybride (Jorgensen, 1999). En outre, l'utilisation de pratiques plus humanisées, associées au partage de l'information, au développement des compétences (feedback reçu sur la performance exécutée, jusqu'à la reconnaissance non monétaire), favorise une meilleure performance (Wood et Albanese, 1995). Ainsi, la performance au travail serait un élément central de l'estime de soi, et l'implication serait appréhendée comme le résultat de l'évaluation personnelle de l'adéquation entre la performance individuelle et les capacités requises (Vroom, 1964 ; Aronson et Carlsmith, 1962).

Pour espérer agir sur le niveau de performance, il est nécessaire d'apporter une attention particulière à la ressource humaine en place (Rhoades, Eisenberger et Armeli, 2001). Cette performance individuelle (Motowildo, 2003) correspond aux comportements que l'organisation valorise et attend de ses salariés. Cette définition implique donc que l'individu peut être très

performant dans certaines actions et moins dans d'autres, et que sa performance peut changer au fil du temps pour des raisons telles que le stress. Ainsi, Williams et Anderson (1991) ont intégré les effets du stress dans leur étude sur l'atteinte de la performance individuelle et l'analyse des comportements attendus. D'autres recherches sur la performance dans un contexte de société mouvante, notamment celle de Pulakos (2000), définissent la capacité des individus à s'adapter aux nouvelles conditions et exigences du travail, telles que les situations de crise et la gestion du stress.

2.2.4.2. Style de leadership et performance scolaire

En 2018, Moisset et ses collègues ont souligné que le leadership exercé par la direction d'école est étroitement lié à la réussite des apprenants. Dans le contexte de l'école, la tâche revient au leader d'œuvrer de la façon la plus éthique possible (Moisset et al., 2018). Ces auteurs notaient également que le style de leadership peut s'avérer déterminant pour la mission de l'école et la réussite scolaire, et que l'organisation du travail doit être conçue de manière à être la plus accessible et la plus agréable possible pour contribuer à une meilleure réussite de l'élève. De son côté, Bouker (2017) insiste sur le style de leadership, notamment collaboratif, qui serait en rapport avec le climat de l'école. L'auteur voit cette tendance comme étant très présente chez les directrices d'école. Baudoux (1987), pour sa part, met en avant le leadership pédagogique et la gestion participative du pouvoir des femmes leaders dans le contexte de l'éducation.

Burgevin (2012) relève quant à lui le caractère socioaffectif et l'attitude attentionnée des femmes directrices d'école. Cette observation avait déjà été faite par certains auteurs, tels que Gross et Trask (1976) et Shakeshaft (1986), pour qui le style des directrices d'école se caractérise par un soutien scolaire et individualisé offert aux élèves. Labelle et Jacquin (2018) ont également appuyé cette idée en se concentrant sur l'orientation morale et éthique dont les femmes font preuve dans la gestion de leurs établissements scolaires. Certaines recherches ont montré l'impact de l'action des chefs d'établissements sur la qualité du service produit par l'organisation qu'ils dirigent (Leithwood (2005 ; Endrizzi et Thibert, 2012 ; Brinia, 2012). Leithwood (2005), par exemple, soutient que le leadership constitue l'une des clés du succès des efforts des directions d'écoles pour améliorer la réussite scolaire des élèves. Par ailleurs, en 2019, une étude (Karanikola et al.) montre que le leadership peut jouer un rôle clé important dans la transformation des écoles et qu'il existe une corrélation positive entre les pratiques de leadership scolaire et son fonctionnement en tant qu'organisation apprenante.

2.2.4.3. L'appréciation des compétences des enseignants comme gage d'efficience scolaires

L'évaluation des compétences est un outil de communication interne, de motivation et de fidélisation essentiel. Il se traduit par des évaluations ou des entretiens d'appréciation qui répondent à plusieurs objectifs : clarifier les missions du collaborateur et évaluer sa contribution à la performance de l'entreprise, évaluer les activités et les compétences mises en œuvre, apprécier l'atteinte des objectifs et en fixer de nouveaux pour la période à venir, définir les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs et identifier les attentes du collaborateur au regard des besoins et objectifs de l'entreprise.

L'évaluation du personnel est un facteur déterminant dans la mise en place d'une nouvelle approche de gestion basée sur les compétences. Les performances des personnels ayant la responsabilité de la mise en œuvre des projets et des activités qui conduisent à la réalisation des objectifs fixés par l'institution sont déterminantes pour le rendement et l'efficacité de l'administration. Dans le domaine de l'éducation, l'évaluation consiste à examiner le travail d'un enseignant par le chef d'établissement, un inspecteur interne et/ou l'un de ses collègues. Cette évaluation peut être menée de différentes manières : selon une approche officielle et objective (par exemple, dans le cadre d'un système officiel de gestion des performances assorti de procédures et de critères formalisés), ou selon une approche plus informelle et subjective (par exemple, au moyen d'un entretien informel avec l'enseignant) (OCDE, 2006).

Les systèmes d'évaluation des enseignants remplissent deux fonctions principales : garantir la responsabilité et les objectifs de carrière en évaluant les compétences et en encourageant la responsabilité, et permettre la progression de la carrière sur la base de la qualité du travail. En outre, ces systèmes visent à promouvoir le développement professionnel des enseignants en identifiant et en améliorant les compétences manquantes, en renforçant les pratiques d'enseignement et en récompensant les performances afin d'améliorer les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage. En collaborant avec les évaluateurs, les enseignants peuvent élaborer des plans d'amélioration pour renforcer leurs compétences. Le processus d'évaluation est à la fois formatif, puisqu'il permet d'identifier les faiblesses de l'enseignement, et global, puisqu'il prend en compte toutes les variables de l'environnement scolaire qui ont un impact sur l'enseignement et l'apprentissage, dans le but ultime d'améliorer l'expérience éducative dans son ensemble.

Une analyse est réalisée à partir du résultat de l'évaluation. Cette analyse est ensuite partagée avec la personne évaluée. Enfin, un plan de développement est construit. Ce plan

donne lieu à plusieurs types d'actions de formation, de mobilité et d'évolution professionnelle. Djieuga (2010) indique que l'évaluation vise à mesurer la capacité des salariés à accomplir leurs missions de manière satisfaisante. C'est également l'occasion d'arrêter de commun accord les objectifs de la période à venir ainsi que les moyens de les atteindre. L'appréciation est donc un exercice tourné à la fois vers le passé et vers l'avenir, afin de permettre une progression constante des compétences du personnel. Elle contribue fortement à l'efficacité des ressources humaines de l'entreprise. On distingue alors l'appréciation-contrôle et l'appréciation-développement.

L'appréciation-développement vise des objectifs à moyen et long terme. On les appelle aussi entretiens professionnels. Elle permet également de rationaliser la prise de décision et d'améliorer la gestion quantitative et qualitative des emplois. Elle est participative et transparente, car elle implique l'agent, qui améliore ainsi sa connaissance des exigences de son poste, de ses capacités et de son rendement. Elle joue un rôle central dans la gestion des carrières, car elle permet d'évaluer le potentiel d'évolution des employés et les axes de développement dont ils ont besoin. Il en résulte une projection à moyen ou long terme, ainsi qu'un bilan de compétences permettant de définir, en concertation, les aspects qui devraient être au centre des objectifs de développement du salarié pour les années à venir, en fonction de ses choix de carrière. Appliquée au contexte des enseignants, l'appréciation de développement serait particulièrement utile pour contrer le sentiment de plafonnement qui reste très présent dans l'enseignement primaire public au Cameroun.

2.2.5. Le management participatif des chefs établissements et performance

Likert (1961) a décrit quatre styles de management correspondant à différents types de managers :

- 1- Le manager exploiteur autoritaire, qui entretient une relation distante avec ses collègues, instille la peur, prend des décisions unilatérales et a recours à la punition et aux récompenses.
- 2- Le manager autoritaire paternaliste, qui centralise la gestion avec des relations directes, parfois bienveillantes, et encourage la soumission individuelle.
- 3- Le manager consultatif, qui demande régulièrement l'avis de ses collègues avant de prendre des décisions.
- 4- Le manager participatif, où les employés sont activement impliqués dans la prise de décision et la mise en œuvre, en assumant la responsabilité des résultats.

Par management participatif, Likert (1961) désigne le type de gestion qui inclut les salariés dans le processus de prise de décision, suscitant ainsi leur engagement envers l'entreprise, ce qui renforcera leur sens de l'innovation et améliorera leurs performances. Selon Nji Mfout (2010), le management participatif est une clé de voûte de la motivation des enseignants, car il leur permet de se sentir pleinement intégrés au projet éducatif. Il s'agit d'un management qui met l'accent sur la concertation, le partage, l'échange, l'écoute active, la communication et le respect des autres. Encore appelé management de co-construction, il repose sur l'implication et la participation active des salariés à la prise de décisions de gestion (Mahieu, 2017). Groux et Lévy (1985) le considèrent comme un atout, car il remet au centre des préoccupations le travailleur, qui constitue de plus en plus le moteur de la création de valeur dans des économies de plus en plus marquées par l'innovation et les services.

Il ressort de ce qui précède que ce qui est essentiellement étudié dans la littérature, ce sont les conditions managériales nécessaires à la mise en œuvre d'une telle participation, qui sont plus importantes. Margulies et Black (1987) ont fait une synthèse de ces conditions selon qu'on se place du côté de l'organisation ou des travailleurs : Du côté de l'organisation, le temps accordé pour produire des résultats, la formation des salariés au processus de résolution de problèmes et la confiance du manager dans le processus de participation. Du côté des travailleurs, la perception de la légitimité de la participation, leur évaluation de sa cohérence avec le style managérial, la valeur accordée au résultat attendu ou la croyance en l'utilité de la participation sont également des éléments clés constitutifs du désir général de participation.

Même si les chercheurs et les managers s'entendent sur le fait qu'il faut un management participatif, sa mise en application n'est pas toujours simple. Thévenet (2000) estime à cet effet que le management participatif semble être davantage « un problème qu'une solution », car la question n'est plus de savoir s'il faut le mettre en œuvre, mais comment le faire, ce qui n'est pas sans poser de difficultés. Toutefois, la mise en œuvre de ce style de management exige de l'organisation qu'elle mette en place des conditions de travail appropriées (Linhart, 2003). Dans le cas contraire, les résultats en termes de satisfaction, d'implication et de motivation des salariés pourraient être mitigés. Selon le même auteur, le développement des activités de service et des pratiques de gestion individualisées nécessite d'explorer la nature informelle et clandestine de la participation, ainsi que d'ajuster l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, dans un contexte d'entreprises qui doivent être toujours plus flexibles et réactives.

Mahieu (2017) révèle également que le management participatif doit faire partie intégrante du management en général et ne doit pas constituer un but en soi. En effet, tout manager (et tout responsable en général) doit pouvoir articuler toutes les formes de management

(ou de protocole de redynamisation) pour l'ensemble des projets de l'entreprise afin de permettre à chacun de ses acteurs de trouver sa place et son rythme, et d'allier bien-être au travail et performance économique. Enfin, Groux et Lévy (1985) considèrent le management participatif comme un atout, car il remet le travailleur au centre des préoccupations et constitue le moteur de la création de valeur dans des économies de plus en plus marquées par l'innovation et les services.

2.2.6. Suivi et évaluation de la performance des enseignants via la formation continue

Cette section met l'accent sur le chef d'établissement comme facilitateur de la formation continue des enseignants

2.2.6.1. Chef d'établissement comme facilitateur de la formation continue des enseignants

Selon Sekiou et al. (2001), la formation est un ensemble d'actions, de moyens, de méthodes et de supports planifiés pour inciter les salariés à améliorer leurs compétences et contribuer ainsi efficacement aux objectifs actuels et futurs de l'organisation. Selon Torkhzadeh et Angulo (1992), la formation agirait comme un sédatif contre l'angoisse, facteur de résistance important à l'utilisation de l'ordinateur. Elle aurait donc une influence sur la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement organisationnel. Cependant, l'étude de Kahn et Robertson (1992) n'a pas permis d'établir de lien significatif entre la durée de la formation reçue, son adéquation aux besoins perçus par les utilisateurs de la technologie et la satisfaction au travail. Selon Ouadahi et Guérin (2007), la formation peut être envisagée pour développer les compétences d'un employé en fonction de son niveau d'éducation et de son expérience, et pour renforcer sa confiance en soi et son sentiment d'efficacité personnelle.

L'investissement dans la formation et le perfectionnement des ressources humaines devrait accroître le rendement des travailleurs et, par conséquent, la performance organisationnelle (Manon, 2009). La formation continue des enseignants est indissociable de la quête de la performance globale du système éducatif (Kutche, 2012). Elle constitue l'un des principaux facteurs de reconnaissance des salariés, ainsi qu'un levier essentiel d'adaptation au travail et de développement des compétences (Grimand, 2013). Loukil, Ahsina et Baddih (2016) la considèrent comme un puissant levier de développement des compétences des collaborateurs et, par conséquent, comme un excellent moyen d'améliorer la performance globale. Pour confirmer cette affirmation, ils ont mené des enquêtes auprès de 68 entreprises d'offshoring. L'ensemble des résultats de leurs analyses a montré que la formation continue est

un levier efficace pour développer les compétences des collaborateurs et améliorer la performance globale.

Afin d'accroître ses performances, son efficacité et son rendement professionnels, l'État assure au fonctionnaire, tout au long de sa carrière, une formation permanente dont le régime est fixé par décret du Premier ministre (décret n° 2000-359 du 6 avril 2000). Les conditions d'accès, la durée et l'organisation des études, ainsi que les modalités d'évaluation et de certification sont fixées par des textes législatifs et réglementaires. Ces établissements, qui dispensent une formation théorique et pratique, peuvent relever de la tutelle du ministère ou des universités. La formation des enseignants, qui est de loin la plus importante en raison des effectifs qu'elle accueille chaque année, est prise en charge au Cameroun par les ENIEG, les ENS, l'ENSET et les ENIET. La durée de la formation dans ces centres est de deux ans pour les titulaires d'une licence et de cinq ans pour les titulaires du baccalauréat. Pour les ENIET et les ENIEG, elle est de trois ans pour les titulaires du BEPC, deux ans pour les titulaires du probatoire et un an pour les titulaires du baccalauréat.

La professionnalisation du métier d'enseignant est le point d'entrée principal de la rénovation des systèmes éducatifs prônée par l'UNESCO (2017). Elle suppose une formation tout au long de la vie professionnelle, car une formation initiale, quelle que soit sa qualité, ne peut pas former un enseignant pour toute sa carrière. La formation continue, qui constitue un puissant levier destiné à développer les compétences et à favoriser une adaptation permanente aux évolutions du métier, occupe actuellement une place discrète dans les programmes des ministères de l'Éducation et ne fait pas encore partie de leurs grandes missions.

La formation continue est encore embryonnaire dans les pays en développement, tant au niveau de ses missions que de ses structures et de ses moyens (UNESCO, 2013/2014). L'absence de référentiels de métiers et de plans de carrière, ainsi que la rupture entre formation initiale et formation continue, ne permettent pas encore de définir avec précision les domaines et les activités de la formation en cours d'emploi, ni d'établir des programmes de formation s'inscrivant dans la durée. En termes de ressources, les crédits alloués à la formation continue dans les budgets sont généralement insignifiants. L'aménagement du temps de travail des enseignants et le manque de personnel de remplacement constituent également des obstacles au développement de la formation continue. Les fonctions de la formation continue consistent, globalement, à assurer aux personnels une culture générale et une formation qualifiante.

2.3. THÉORIES EXPLICATIVES

Amin (2005), définit également une théorie comme « un ensemble de faits, de définitions et de propositions interdépendants qui présentent les phénomènes de manière systématique en spécifiant les relations entre les variables dans le but de les expliquer ». En effet, les théories explicatives sont un ensemble d'idées ou de courants soutenus par les chercheurs qui expliquent les relations entre les différentes variables de l'étude. Dans le cadre de cette étude, il s'agit de la théorie des ressources humaines (bi-factorielle), la théorie du leadership et de la théorie de la contingence structurelle.

2.3.1. La théorie des ressources humaines (bi-factorielle)

Herzberg dans sa théorie de deux facteurs dite bi-factorielle, convoque deux facteurs clés qui animent le climat de travail et indiquent la nécessité de travailler sur les facteurs de satisfaction pour augmenter la motivation. Il s'agit notamment :

- ❖ Les facteurs de satisfaction liés au contenu du travail ;
- ❖ Les facteurs d'insatisfaction liés à l'environnement de travail ;

À partir de là, nous pouvons souligner que la principale découverte de Herzberg fut que les circonstances menant à la satisfaction au travail ne sont pas de la même nature que celles menant à l'insatisfaction. En effet, les facteurs de satisfaction ou de motivation sont liés au développement personnel, alors que ceux menant à l'insatisfaction se rapportent plutôt aux conditions d'hygiène et à l'ambiance générale au travail. Pour élaborer sa théorie, Herzberg s'est basé sur une expérience menée à Pittsburgh. Selon cette théorie, les facteurs qui mènent à la satisfaction sont de nature tout à fait différente de ceux qui mènent à l'insatisfaction, ce qui l'a amené à établir une théorie dite des « deux facteurs ». Elle part du postulat que les réponses des individus diffèrent selon que l'on s'intéresse à leurs motivations au travail ou, au contraire, aux raisons de leur mécontentement.

Cependant, certains facteurs liés à la satisfaction au travail sont davantage en lien avec la réalisation de soi, la considération pour l'œuvre réalisée, le travail sur soi, la responsabilité assumée et les opportunités d'évolution. D'une part, on peut qualifier les facteurs qui mènent à la satisfaction de « facteurs de motivation » ou « valorisants », tandis que, d'autre part, ceux qui amènent à l'insatisfaction sont qualifiés de « facteurs d'hygiène ou d'ambiance » et sont à l'origine d'une grande insatisfaction au travail. On peut citer, à titre d'exemple, ce qui concerne généralement les relations et les conditions de travail (politique de l'entreprise, système de

gestion, mode de contrôle et/ou de supervision, politique de rémunération, gestion des relations sociales, situations contextuelles).

L'auteur insiste également sur le fait que l'opposé de l'insatisfaction n'est pas la satisfaction, mais simplement l'absence de satisfaction. En effet, il faut réduire les facteurs d'insatisfaction pour éviter des conséquences négatives telles que des mouvements de grève, une augmentation du taux d'absentéisme, une multiplication des départs (comme dans le cas des déperditions observées dans l'enseignement secondaire), une augmentation du niveau de stress du personnel, etc. Cependant, il est important de noter que la réduction des facteurs d'insatisfaction ne constitue pas nécessairement une source de motivation pour l'individu (ce qui confirme l'idée avancée précédemment selon laquelle les éléments menant à la satisfaction ne sont pas l'opposé de ceux menant à l'insatisfaction).

On souligne donc que leur absence constitue un frein à leur évolution et/ou à leur développement professionnel, et qu'elle est due à une insatisfaction d'ordre économique (rémunération) ou technique (insécurité). Les facteurs de satisfaction, quant à eux, concilient et rendent compatible le contenu du travail avec les aspirations et désirs profonds des individus. On peut qualifier ces derniers de facteurs importants pour l'épanouissement et le développement de l'individu dans son travail (intérêt pour le travail, réalisation de soi, possibilités de promotion, capacités d'initiative, etc.). Enfin, selon Herzberg, si les facteurs d'insatisfaction peuvent être facilement palliés dans le cadre de revendications, les facteurs de satisfaction apparaissent plus difficiles à traiter, car ils sont étroitement liés à l'entreprise et à la répartition des tâches au sein de celle-ci (contraintes structurelles). Ce qui fait, que Herzberg s'inscrit à son tour dans une relativisation des principes de l'école classique en ne reconnaissant la rémunération (principal facteur de motivation chez Taylor) que comme un éventuel facteur d'insatisfaction. Aussi, il est à l'origine des travaux sur l'enrichissement du contenu du travail.

2.3.2. La théorie du leadership

Le leadership participatif est une théorie organisationnelle développée par les auteurs tels qu'Argyris en 1957 (Fonkeng et Tamajong 2010 : 32). C'est une théorie qui postule la participation active et l'intervention de tous les acteurs et parties prenantes d'une organisation à l'élaboration du plan stratégique et aux prises de décision permettant le développement des compétences. Le leadership participatif vise le développement de la compétence. La hiérarchie construit et élabore la stratégie et la vision de l'entreprise avec toutes les différentes fonctions (finance, communication, marketing, ressources humaines, administration, production) et le reste de la communauté de l'entreprise. Dans le cadre de l'école, « ...la participation de tous et

de chacun à la réalisation, le leader invite et encourage les membres de la communauté scolaire à construire avec lui une vision de l'école. Il détermine avec eux des objectifs, organise avec eux les moyens, puis réalise et évalue les activités avec eux. Le leadership participatif valorise les missions de l'école » (Nkoa, 2011 : 61-62)

Selon Argyris (1957), l'organisation formelle de la hiérarchie, qui exclut toute participation des subordonnés et implique une chaîne de commandements et d'ordres, provoque inévitablement un conflit ouvert ou latent entre les travailleurs et le système. Il y a donc une sorte de résistance intérieure et extérieure, qui entraîne une démobilisation et un désengagement du personnel. Les gens deviennent ainsi passifs et non autonomes. Cela crée naturellement un sentiment d'échec : les employés se sentent frustrés et étrangers à toutes les décisions, car leurs propositions et leurs objectifs ne sont pas pris en compte. Il y a donc, par voie de conséquence, une mauvaise adaptation au système, et le travailleur développe une réaction de défense contre lui, ou alors il quitte l'entreprise. Lorsque de telles attitudes se développent chez les travailleurs, la gestion est confrontée à des pressions internes et il ne peut plus y avoir de contrôle. Selon Argyris (1957), la théorie du leadership participatif permet de répondre efficacement à tous ces problèmes.

Cette théorie trouve son intérêt dans la mobilisation et l'intégration communautaire pour la réalisation et l'évaluation des stratégies et des objectifs, préalablement déterminés de manière consensuelle. Il s'agit d'une nouvelle vision qui se démarque de la centralisation et du management autocratique pour conférer à toutes les instances un pouvoir décisionnel. Elle participe ainsi à la réalisation de la stratégie générale qu'elle aura préalablement élaborée. À la différence de l'administration traditionnelle, qui est généralement directive et fidèle à la gestion et à la conception tayloriennes de la gestion du personnel, divisant les travailleurs en deux groupes (les cadres de la direction qui pensent et les subordonnés qui exécutent), le fonctionnement du leadership participatif repose sur la négociation, la concertation, le débat, le consensus et la délégation.

Il s'agit d'un mode de management des ressources d'une équipe fondé sur la consultation, l'intelligence collective et le dialogue. Ce type de management présente l'avantage de permettre la découverte des talents et atouts de chaque membre de l'équipe, d'enrichir la force de travail et de susciter la créativité. Cette théorie permet de formuler l'hypothèse selon laquelle la planification stratégique des ressources humaines influence considérablement le rendement du personnel enseignant, et que les enseignants sont impliqués dans la gestion et le fonctionnement de l'établissement, ce qui crée en eux une sorte de motivation et renforce leurs aptitudes au travail. En effet, lorsqu'elle est appliquée en milieu scolaire, cette théorie montre que les

décideurs, qu'ils soient au niveau macro, mezzo ou micro, doivent faire participer tous les collaborateurs pour assurer une gestion scolaire optimale. En effet, gérer une structure éducative implique le regard et la valeur qu'un décideur porte sur son personnel, en particulier, et sur la communauté éducative, en général. La théorie du leadership participatif trouve donc pleinement sa place dans cette recherche, car elle montre comment les décideurs, à différents niveaux, peuvent s'appuyer sur leurs collaborateurs internes pour faire fonctionner le système éducatif et atteindre les objectifs préalablement définis. Pour cela, les dirigeants doivent impliquer les membres internes de la communauté éducative dans la gestion de l'établissement. Ils doivent aussi mettre en place de nombreuses stratégies pour assurer le fonctionnement et le rayonnement de l'établissement scolaire. La planification des ressources humaines est un outil de production de résultats. Dans cette optique, le chef d'établissement, en tant que représentant de la hiérarchie, est appelé à :

- animer des discussions au sein de l'équipe pédagogique afin de déterminer des objectifs consensuels ;
- relire et amender l'ancien règlement avec les élèves ou leurs représentants ;
- animer la discussion sur les forces et les faiblesses de l'équipe pédagogique ;
- rechercher des solutions consensuelles aux problèmes identifiés ;
- adopter des projets d'amélioration ;
- rechercher des stratégies de redistribution des cours avec les enseignants.

La théorie d'Agryis (1957) trouve sa place dans cette recherche, dans la mesure où son utilisation dans les établissements peut conduire à créer un meilleur climat de collaboration au sein de la structure, poussant ainsi tous les acteurs à trouver des moyens d'assurer la planification des enseignants dans les établissements d'enseignement secondaire général. Il est donc important d'impliquer tous les acteurs dans le processus de planification et de prise de décision, car les membres internes de la communauté éducative pourraient ensemble trouver de meilleures stratégies pour faire fonctionner l'établissement.

2.3.3. Théorie de l'analyse situationnelle

De Lawrence et Lorsch (1967) au groupe d'Aston (1969), cités par Kennedy (2008), ils examinent le fait que les travaux associés à la théorie de la contingence suivent un canevas similaire. Ils portent sur les relations causales entre l'environnement, la structure et la performance des entreprises. On parle de contingence structurelle ou d'approche situationnelle, car les auteurs de cette théorie mettent en évidence l'effet déterminant de l'environnement sur

la structure. Les théoriciens de la contingence, ou théories situationnelles, identifient les variables ayant un impact majeur sur la structuration des organisations. Selon eux, des caractéristiques contextuelles ou situationnelles imposent des contraintes d'organisation auxquelles il convient de s'adapter (les variables de contingence en question sont, selon les auteurs, la technologie, la taille de l'organisation et ses caractéristiques environnementales). Autrement dit, la théorie de la contingence structurelle est une approche intégrée du management. Elle affirme qu'il n'existe pas de méthode idéale à appliquer, mais que les types d'approches dépendent toujours de la situation rencontrée. Cette approche se base sur quatre variables fondamentales : la taille de l'organisation, la qualification des technologies, l'incertitude environnementale et les particularités individuelles.

En développant une conception relativiste de l'organisation, les théoriciens de la contingence s'opposent ainsi à l'idée de principe ou de modèle d'organisation universel défendue par les classiques. Cette école a eu et a toujours un impact important sur la théorie des organisations. Elle est toutefois marquée par un déterminisme important et ne fournit que peu d'informations sur le processus même de structuration des organisations. On comprend ainsi que les pratiques managériales sont très différentes selon les institutions, le contexte dans lequel elles évoluent, leurs choix stratégiques, etc. Il est évident qu'on ne gère pas de la même façon une chaîne de supermarchés, une PME du textile, une entreprise de réseau, un groupe chimique multinational, une ONG, un conseil régional, une communauté d'agglomération, une université, un hôpital ou, par exemple, les écoles publiques. Un point commun toutefois : désormais, tous doivent intégrer la communication stratégique, entre autres, dans leurs pratiques. Mais chacun doit la décliner à sa manière, en fonction de sa propre équation : il n'existe pas de modèle général et universel à suivre.

En somme, il était question dans ce chapitre de présenter les différentes théories explicatives de notre sujet, de définir les concepts clés du sujet, faire la revue de littérature, formuler les hypothèses et déterminer les différentes variables de notre étude. Il en ressort que la théorie des ressources humaines, la théorie du leadership et la théorie de l'analyse situationnelle sont celles convoquées pour apporter de la lumière dans ce travail. De même, l'efficacité pédagogique, nouveaux rôles des chefs d'établissements, pratique de gestion et ressources humaines apparaissent comme des concepts clés de cette étude. Cependant, plusieurs auteurs ont mené des recherches sur certains concepts clés de notre étude. Mais nous n'avons pas trouvé des documents (articles, ouvrages, mémoires, thèses...) qui ont traité notre sujet dans son intégralité.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Dans le cadre de la présente étude, le chapitre intitulé « Démarche méthodologique et opératoire » a pour objectif de clarifier les grandes articulations qui permettront d'atteindre les résultats escomptés, en passant par la collecte de données pertinentes. Dans le cadre de cette étude, le chapitre intitulé « Cadre méthodologique » s'articule autour des axes suivants : le type de recherche, la description du site d'étude, la population de l'étude, l'échantillon et la technique d'échantillonnage, ainsi que la description des instruments de collecte et d'analyse des résultats.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

La recherche scientifique poursuit un objectif triple : l'observation et la description des phénomènes, la prédiction de leurs évolutions et la détermination des causes qui les sous-tendent. Il convient de distinguer plusieurs types de recherche. Selon Funkeng, Chaffi et Bomba (2014), il existe une dizaine de types de données les plus couramment utilisés dans les sciences sociales.

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour une approche méthodologique qui se caractérise par une recherche descriptive de type corrélationnel. La recherche descriptive ou explicative se caractérise par une approche systématique, qui s'attache à décrire un ensemble de phénomènes donnés. La recherche descriptive, en tant que méthode scientifique, vise à fournir une description exhaustive et précise d'un phénomène donné notamment le leadership du chef d'établissement. En particulier, elle se concentre sur l'analyse des productions scientifiques issues de la recherche menée par des femmes. Cette démarche méthodique, fondée sur des protocoles de collecte rigoureux, requiert une compréhension préalable de l'environnement concerné et/ou de la problématique étudiée. Cette démarche méthodique vise à identifier les causes, les principes ou les lois sous-jacentes qui permettent de comprendre et d'expliquer les faits observés. En d'autres termes, la recherche de type descriptif vise à établir une description exhaustive des variables, c'est-à-dire à identifier les relations et les caractéristiques distinctes qu'elles entretiennent entre elles.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour une approche quantitative. Cette démarche méthodologique implique la collecte d'informations pertinentes concernant les attitudes, les opinions et les comportements observés. L'objectif est de les décrire avec précision et d'en fournir une analyse quantitative rigoureuse. La recherche descriptive correspond à la collecte et à la description systématique des faits et éléments constitutifs des événements faisant

l'objet de l'étude. Dans le cadre de la recherche descriptive, le chercheur se doit de rester objectif et ne cherche pas à influencer le fonctionnement habituel du phénomène étudié. Son objectif est de comprendre les relations de cause à effet, de relever les faits et les lois qui les commandent (Nkoum, 2005).

Cette approche s'inscrit dans la lignée des travaux de Tsafak (2001, p. 71), qui affirme que « la recherche descriptive vise soit à vérifier les hypothèses fondées sur les relations de cause à effet ou sur des associations et des corrélations entre des variables spécifiées, soit à décrire les relations quantitatives entre les variables. » En somme, les études qui visent à confirmer une théorie par la vérification des hypothèses relèvent des recherches explicatives. Notre étude s'attache, dans un premier temps, à décrire la relation entre les productions scientifiques des femmes et leur émergence scientifique. L'objet de cette étude est de comprendre les raisons qui expliqueraient la sous-représentativité des femmes dans le domaine des sciences.

Par ailleurs, il convient de préciser que l'objet de notre étude est de nature corrélationnelle. En effet, celle-ci a pour objectif de mesurer le degré de dépendance entre deux variables et d'établir des relations quantifiables entre elles. L'objectif de cette étude est d'établir la relation ou le lien qui existe entre les productions scientifiques des femmes et leur émergence scientifique à travers un prélèvement quantitatif. Cependant, il convient de garder à l'esprit que la présence d'une corrélation, même élevée, entre deux séries d'observations ne constitue pas une preuve irréfutable d'une relation de cause à effet (causalité) entre les deux variables considérées. En effet, les corrélations observées peuvent être dues au fait que les variables étudiées sont toutes deux soumises à des influences communes, modifiant simultanément leurs valeurs, soit dans le même sens (corrélation positive), soit en sens opposés (corrélation négative).

❖ **Devis de l'étude**

Dans le cadre de l'analyse des méthodologies de recherche en sciences humaines et éducatives, il est important de considérer les perspectives de Tasaki (2002) sur l'approche empirique. Selon cette perspective, l'utilisation de données observables dans le cadre d'une démarche rigoureuse de confrontation est essentielle pour garantir la fiabilité des résultats de recherche. Cette approche méthodologique se décline en deux grandes approches : la voie quantitative et la voie qualitative. La première approche s'applique à un grand nombre de cas et mobilise des outils mathématiques et statistiques. Dans le cadre de cette étude, l'approche méthodologique privilégiée consiste à collecter des ensembles de données exhaustifs concernant les phénomènes d'intérêt et à formuler des hypothèses causales généralisables à des

contextes diversifiés. La seconde approche, quant à elle, vise à atteindre une compréhension exhaustive d'un nombre restreint de cas. Chaque paramètre constitutif fait l'objet d'une étude approfondie, permettant de mettre en exergue la spécificité de chaque cas.

L'étude s'est fondée sur un devis de nature quantitative, et s'est donc appuyée sur l'administration d'un questionnaire pour la collecte des données. Cet outil permet d'observer et de quantifier la régularité des phénomènes étudiés. Selon Angers (1992), la recherche scientifique est une démarche intentionnelle visant à évaluer certains faits. L'emploi de ces approches quantitatives autorise ainsi la quantification de la réalité par le truchement de la mathématisation. Les données chiffrées issues de notre enquête nous permettent ainsi d'ordonner, de dénombrer et de comparer les résultats obtenus (Angers, 1992).

3.2. SITE DE L'ÉTUDE

L'arrondissement de Yaoundé VI, situé dans le département du Mfoundi, région du Centre au Cameroun, constitue l'une des sept circonscriptions administratives de la capitale politique du pays. Il couvre une superficie d'environ 118 km² et englobe une diversité de quartiers allant de zones périurbaines à forte densité démographique (comme Biyem-Assi, Obili, Melen ou Etoug-Ebe) à des secteurs semi-ruraux encore en développement (comme Mbankomo ou Ekounou rural). Yaoundé VI est caractérisé par une urbanisation hétérogène, avec une croissance démographique soutenue, alimentée à la fois par l'exode rural, les flux migratoires internes dus à des crises sociopolitiques (comme celle du NOSO), et l'implantation croissante de services publics et d'infrastructures modernes.

Sur le plan éducatif, l'arrondissement de Yaoundé VI occupe une place stratégique dans le dispositif scolaire de la capitale. Il abrite un nombre considérable d'écoles primaires publiques, confessionnelles et privées laïques, réparties dans l'ensemble de ses quartiers. Le système éducatif au niveau primaire y est confronté à plusieurs dynamiques structurelles : forte pression démographique sur les infrastructures scolaires, diversité socio-économique des familles, hétérogénéité linguistique des élèves, et montée des défis liés à l'inclusion scolaire. La présence accrue d'élèves déplacés internes, notamment ceux issus des zones de conflit du NOSO, a contribué à alourdir les effectifs par salle de classe, créant un déséquilibre entre les capacités d'accueil réelles des écoles et les besoins éducatifs croissants.

En dépit de ces contraintes, des efforts notables ont été consentis par les pouvoirs publics et les collectivités territoriales décentralisées, avec le soutien d'organisations non gouvernementales et de partenaires au développement, pour améliorer l'accès à l'éducation primaire dans cette circonscription. Des programmes de construction et de réhabilitation des

salles de classe, de dotation en tables-bancs, de formation continue des enseignants et de promotion de l'éducation inclusive ont été initiés dans certaines zones à forte concentration d'enfants vulnérables. Toutefois, l'offre éducative reste souvent en deçà des attentes. Les écoles publiques primaires, notamment celles de Biyem-Assi, Melen, Nkolbisson et Obili, enregistrent un ratio élèves-enseignant élevé, parfois supérieur à 60 élèves par classe, ce qui affecte la qualité des apprentissages.

Ainsi, le secteur éducatif primaire dans l'arrondissement de Yaoundé VI se trouve à la croisée des défis classiques liés à la massification scolaire, et des enjeux contemporains de résilience, d'inclusion et de qualité. Comprendre son fonctionnement et ses contraintes est indispensable pour évaluer l'impact des politiques publiques et des projets communautaires visant à renforcer l'éducation de base dans un environnement urbain en mutation.

3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE

Selon l'auteur Tsafack (2004 :7), la population d'étude est définie comme l'ensemble fini et infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent nos observations. Il s'agit d'un groupe de personnes qui, dans un contexte spécifique et à une période donnée, sont confinées dans un espace et un temps bien délimité. La population est par conséquent définie comme l'ensemble des individus concernés par l'enquête. Selon Grawitz (2004, p. 1035), la population peut être définie comme « un ensemble dont les éléments sont choisis en raison de leur nature commune ». Selon Fonkeng et Chaffi (2014, p. 23), la population, définie comme la « collection d'individus ou ensemble d'unités élémentaires sur lesquels l'étude est portée », peut être considérée comme un concept clé dans les sciences sociales. Ces unités partagent des caractéristiques communes ». Dans le cadre de notre étude, la population est définie comme l'ensemble des individus partageant les mêmes caractéristiques à partir desquelles le chercheur mène ses investigations. Dans le cadre de notre étude, la population est définie comme l'ensemble des individus partageant les mêmes caractéristiques à partir desquelles le chercheur mène ses investigations.

Dans le cadre de cette étude, nous procéderons à une distinction entre trois types de population : la population parente, la population cible et la population accessible.

3.3.1 Population mère

Dans le cadre de notre étude, il s'agit de l'ensemble des individus ou une collection d'individus partageants des caractéristiques communes et qui nous ont permis de généraliser

les résultats de sa recherche. Nous sommes ainsi intéressés aux enseignants des écoles publiques de l'arrondissement de Yaoundé 6.

3.3.2 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. Dans le cadre de notre étude, il s'agit des enseignantes du complexe scolaire de Mendong dans l'arrondissement de Yaoundé 6.

Tableau 1: récapitulatif de la population cible selon le groupe scolaire

N°	Groupes	Hommes	Femmes	Effectifs
1	Groupe 1	10	20	30
2	Groupe 2	11	23	34
3	Groupe 3	10	22	32
4	Groupe 4	10	15	25
5	Groupe 5	11	14	25
6	Groupe 6	10	15	25
	Total	62	109	171

Source : Inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base Yaoundé 6 (2024)

Le tableau ci-dessus nous montre que notre étude a ciblé 171 enseignants du complexe scolaire de Mendong dans l'arrondissement de Yaoundé 6.

3.3.3 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. Dans notre étude, il s'agit des enseignantes en service au complexe scolaire public de Mendong. Nous avons eu accès à environ 120 enseignants. Systématiquement, nous avons à l'aide du fichier des enseignants que nous avons obtenu écarté celles qui sont en service ailleurs pour ne retenir que celles en poste au moment de l'enquête.

3.4- TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Cette section présente la technique utilisée pour déterminer l'échantillon de la population pour cette recherche.

3.4.1- Technique d'échantillonnage probabiliste

La technique d'échantillonnage est une technique psychologique par laquelle un échantillon est choisi au sein d'une population et sur laquelle on tire des conclusions afin de généraliser sur la population cible. Fonkeng, Chaffi & Bomba (2014, p.87) ont pu définir l'échantillonnage comme « le processus qui consiste à sélectionner au sein de la population cible les répondants dont les réponses pourront être généralisées auprès de l'ensemble ». On dénombre deux méthodes de techniques d'échantillonnage à savoir la méthode probabiliste et la méthode non probabiliste. 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.

Nous utiliserons dans cette étude la méthode probabiliste qui accorde une place importante au degré de représentativité de l'échantillon dans la population. Par ailleurs, nous avons choisi l'échantillonnage par strate proportionnel à la taille de la population accessible comme technique de notre étude. Cette technique consiste à grouper les éléments de la population en strates et de procéder par la suite à l'échantillonnage aléatoire simple. Une strate étant une agrégation d'unités ou un groupe d'éléments appartenant à un échantillon et pouvant permettre la formation d'un sous-échantillon plus petit. Ce qui nous a amené à considérer chacun des établissements comme une partie comme une strate. Cependant, faire l'étude d'un sous ensemble de la population rend plus aisé le travail du chercheur, qui doit définir l'échantillon représentatif, peu importe la méthode auquel il fera recours, il faut noter que toutes les couches, les catégories et tendances de la population se retrouvent nécessairement dans le tirage opéré.

3.4.2- Échantillon

Dans cette étude, notre échantillon constitue une fraction représentative de la population sur laquelle nous avons collecté les données préalablement définies. Pour Angers (1992 : 240), l'échantillon désigne « cette partie de la population auprès de laquelle les informations seront recueillies ». Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014 :83) pensent que l'échantillon est « une section d'une population sélectionnée de manière à ce que cela représente l'ensemble de la population ». En d'autres termes, l'échantillon est la partie de la population sur laquelle nous avons mené notre enquête afin de généraliser les résultats à la population totale. Elle constitue une partie

indispensable dans le travail de recherche car elle permet de vérifier les hypothèses émises grâce aux données recueillies sur le terrain.

Tableau 2: Tableau : récapitulatif de l'échantillon de l'étude

N°	Groupes	Population Accessible	Échantillon
1	Groupe 1	30	20
2	Groupe 2	34	20
3	Groupe 3	32	20
4	Groupe 4	25	20
5	Groupe 5	25	20
6	Groupe 6	25	20
Total		171	120

Source : données de terrain (2024)

L'échantillon total de cette étude est de 120 participants répartis en personnel administratif, personnel enseignant du complexe scolaire public de Mendong situé dans l'arrondissement de Yaoundé 6.

3.5. PRÉSENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES ET JUSTIFICATION

L'instrument de collecte des données est un support qui nous permet de recueillir des informations valides sur le problème posé par le sujet auprès des éléments de l'échantillon, afin de vérifier les hypothèses de recherche. Selon Fonkeng et Chaffi (2014 : 37), ces données sont « des informations, des faits, généralement sous la forme de nombres à partir desquels des déductions peuvent être faites ». Ces informations sont nécessaires pour résoudre le problème de manière scientifique. Afin de mener à bien notre étude, nous avons dû répondre à plusieurs questions pour dissiper les doutes initiaux concernant la pertinence de nos variables et des techniques à employer. Étant donné que l'instrument de collecte de données dépend de la méthode de recherche, nous avons dû clarifier l'ensemble de ces incertitudes. Dans le cadre de notre étude descriptive corrélationnelle adossée à un devis quantitatif, nous avons eu recours au questionnaire. Il s'agit d'une série de questions destinées à identifier des réponses en rapport avec une problématique donnée (Fonkeng, Chaffi et Bomba, 2014, p. 116).

L'instrument que nous avons utilisé dans le cadre de notre recherche a ainsi facilité la collecte des données. Le questionnaire présente l'avantage de nous permettre de recueillir des informations auprès d'un grand nombre de sujets en un temps relativement court. Le

questionnaire présenté en annexe est une série de questions posées de manière méthodique dans le cadre d'une enquête, dont l'élaboration s'appuie sur les variables de l'étude. Il se compose de quatre grandes parties : une introduction présentant l'objectif de notre étude, une partie consacrée au leadership de style transformationnel, une autre à l'implication des enseignants dans la prise de décision, une dernière à l'utilisation régulière des outils de suivi et d'évaluation, ainsi qu'un ensemble de questions sociodémographiques. L'objet étant d'analyser le lien entre la pratique de gestion des ressources humaine par les directeurs adossée à leurs nouveaux rôles des chefs d'établissements et l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public

3.5.1- Le questionnaire

Le questionnaire consiste à recueillir le maximum d'informations concernant les caractéristiques des variables cibles. Il donne la liberté au répondant en réduisant la perturbation constituée par la présence de l'enquêteur. La formulation de notre questionnaire commence par une note adressée à l'endroit des utilisateurs les informant sur le but de notre recherche, la sincérité des réponses tout en donnant une garantie sur l'anonymat et la confidentialité des réponses. D'après Quivy et Campenhoudt (2006 : 171) « l'enquête par questionnaire consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale ». Cette technique a un avantage qui permet de se renseigner sur des nombreux aspects de la vie d'une population donnée à travers des questions. Dans notre questionnaire, nous avons opté pour des questions fermées.

3.5.1.1- Choix du questionnaire

Notre choix se justifie par le fait que nous avons voulu garder le caractère quantitatif et l'uniformité des réponses des répondants. Le système de questions fermées avec une réponse à cocher a été privilégié. Ce type de question a facilité l'administration du questionnaire en minimisant le temps que nécessite un grand nombre de questions. En outre, il facilite le dépouillement et l'analyse des résultats et permet d'obtenir des réponses précises.

3.6. TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNÉES

Il existe 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 etc. Dans notre étude la technique de 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 ». En fait, l'enquête consiste généralement à poser les mêmes questions à un certain nombre de personnes qui constitue tout le groupe que l'on désire étudier ou alors qui représente ce groupe. Pour le cas d'espèce, nous avons choisi un groupe représentatif qui est notre échantillon. Quatre préalables selon la procédure scientifique ont été respectés : La phase préparatoire pendant laquelle nous avons rassemblé le maximum d'informations sur le phénomène de gestion des ressources humaine par les directeurs adossée à leurs nouveaux rôles des chefs d'établissements face à l'efficacité pédagogique des enseignants. Celle-ci s'est déroulée depuis notre demande d'autorisation de stage jusqu'à la découverte du problème sur le terrain, sa formulation, la collecte de la revue de la littérature et les théories explicatives.

Pour ce qui est de l'enquête, elle peut se faire sous forme d'entrevue (interview, entretien), soit alors à l'aide d'un questionnaire. C'est dans cette logique que Tsala Tsala (1992 ; 75) affirme que : « l'interview et le questionnaire sont différents en ce que d'une part l'interview suppose la présence simultanée de l'interviewer. 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 ». De façon générale, les deux techniques présentent chacune des avantages. Mais dans le cas de notre étude le questionnaire a été choisi comme instrument de collecte des données.

3.6.1- La pré-enquête

La pré-enquête constitue une étape fondamentale dans le processus de recherche. En effet, pour avoir une idée générale du phénomène de gestion des ressources humaines par les directeurs, adossé à leur nouveau rôle de chefs d'établissement, et de l'efficacité pédagogique des enseignants, nous avons mené une étude préliminaire auprès de certains enseignants de l'arrondissement de Yaoundé 6, avant de mener une enquête approfondie qui influe significativement sur la gestion des ressources humaines par les directeurs, adossée à leur nouveau rôle de chefs d'établissement, et sur l'efficacité pédagogique des enseignants. Cette pré-enquête nous a permis d'évaluer les outils, les moyens et les ressources dont nous disposions pour mener à bien notre travail. Nous avons pu évaluer les risques d'indisponibilité de nos répondants, d'incompréhension du questionnaire ou de notre guide d'entretien. Cette pré-enquête nous a également permis de corriger certains libellés de notre questionnaire et de reformuler d'autres questions. Nous avons ainsi pu développer de nouvelles stratégies et temporiser certaines phases de l'enquête lorsque cela s'est avéré nécessaire.

Nous avons pu apprécier les efforts consentis, réévaluer la méthodologie, développer de nouvelles techniques et recourir à des solutions de recharge lorsque la situation l'exigeait. Cette phase nous a permis de : définir l'objet de l'enquête et déterminer les moyens matériels nécessaires (contraintes logistiques, budget et délai) ; faire la préparation matérielle de l'enquête ; déterminer les objets et les hypothèses de l'enquête ; déterminer la population de l'enquête ; déterminer l'échantillon ou l'échantillonnage proprement dit ; choisir les techniques à utiliser ; rédiger le projet de questionnaire ;

3.6.2 Le pré-test

Pour vérifier la validité de notre instrument de collecte de donnée, nous avons procédé à un pré test. Le pré-test constituait une étape déterminante de tout ce processus qualifié de pré-enquête. En effet, avant de lancer l'enquête proprement dite, nous avons fait le pré-test du questionnaire sur un échantillon de 25 enseignants. Le pré-test a donné lieu à la reformulation de certaines questions à l'annulation de quelques-unes jugées peu pertinentes ou redondantes.

3.7. ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE

A partir de l'autorisation de recherche délivrée par le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation, nous avons commencé par demander l'autorisation de descente sur le terrain dans les établissements scolaires auprès de l'inspection d'arrondissement de Yaoundé 6 pour la pré-enquête et l'enquête proprement dite. Notre demande a reçu une suite favorable ; c'est ainsi que nous avons distribué les questionnaires aux répondants constitués des enseignants et chefs d'établissements au mois de juin avant le début des examens certificatifs de fin d'année. Notons ici que le temps accordé aux répondants était compris entre 10 et 15 minutes ; puis on procédait à la récupération. Nous avons ainsi utilisé le mode d'administration directe qui consiste à accompagner le répondant dans l'exercice afin de limiter les pertes et les cas de biais souvent rencontrés.

3.7.1. Validité et fiabilité de l'instrument de recherche

La validité est l'habilité à produire des découvertes qui sont en accord avec les valeurs théoriques ou conceptuelles. Et pour ce faire, tout instrument de mesure doit satisfaire à une double exigence : celle de la validité interne et celle de la validité externe.

❖ Validité interne

Les questions qui constituent ce questionnaire sont issues d'une étude portant sur les variables indépendantes et les variables dépendantes de l'hypothèse générale. En ce qui

concerne la variable indépendante, ses indicateurs ont généré des modalités autour desquels se sont formulées des questions des questions. Nous avons recueilli les avis des tenants pour juger les items de notre instrument. Aussi, dans le cadre de ce travail, la cohérence qui existe entre les questions de recherche, les objectifs et les hypothèses de notre étude nous explique davantage la validité interne.

❖ Validité externe

La technique du pré-test va permettre d'évaluer la validité externe de ce travail de recherche. Cette technique permet de mesurer la sensibilité, la validité et la compréhension des questions. Ceci dans le but d'élaborer l'enquête définitive. Grawitz (1993) définit la pré-enquête comme « l'étape de la recherche qui consiste à essayer sur un échantillon réduit, les instruments prévus pour l'enquête ». La pré-enquête peut améliorer considérablement l'efficacité de l'enquête proprement dite et peut réduire le coût de façon importante. Dans cette étude, nous avons réalisé un prétexte. Cela a été fait auprès de nos différentes grappes afin de voir si les questions ont été comprises. A l'issue de cette enquête, certaines questions ont été améliorées faute de compréhension et d'autres ont été tout simplement supprimées car elles ne répondaient pas aux différents thèmes de l'étude. Après amélioration dudit questionnaire nous l'avons administré à la population correspondante ou encore cible.

❖ Fiabilité

L'indice alpha de Crombach est une mesure de la cohérence interne d'un test. Autrement dit, c'est la mesure de la fiabilité de l'échelle. L'alpha de Crombach permet de vérifier la cohérence avec laquelle plusieurs items d'une étude ou d'un test évaluent la même compétence ou caractéristique. En général, si l'alpha de Crombach est supérieur à 0,7, cela indique que les items de l'étude ou du test mesurent la même compétence ou caractéristique.

Formule : $\alpha = \frac{J R_m}{1 + (j-1) R_m}$ Avec J : Nombre total d'item Rm : Corrélation moyenne entre tous les couples d'items; $R_m = \frac{j^2 - j^2}{2}$

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,862	30

3.8- TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES

Cette partie tourne autour de deux axes : le dépouillement des questionnaires et les méthodes d'analyse des données.

3.8.1. Le dépouillement des questionnaire

La combinaison de méthodes a été effectuée pour l'analyse des résultats de nos questionnaires. Les méthodes utilisées sont le tri plat et les tris croisés. Nous avons combiné ces deux méthodes de dépouillement, car nos questionnaires sont adressés à plusieurs catégories de répondants, et certaines questions sont adressées à plusieurs répondants, tandis que d'autres ne le sont qu'à une seule catégorie. La méthode des tris plats permet de ventiler les réponses des questionnaires adressés à une seule catégorie de répondants, tandis que la méthode des tris croisés permet de réunir dans un tableau de croisement les résultats de plusieurs variables provenant de plusieurs répondants. De plus, le choix de croiser une question à une autre est motivé par l'analyse et la connaissance plus fine des réponses des personnes interrogées. Ainsi, avant de passer à l'analyse des données proprement dite, nous avons procédé au dépouillement, effectué manuellement à l'aide d'un masque de dépouillement que nous avons conçu. Grâce à ce masque, nous avons pu regrouper les questions en fonction de nos variables et indicateurs.

3.8.2- Méthode d'analyse des données

Le choix d'une technique d'analyse des données n'est pas fortuit, car il tient compte d'un certain nombre de conditions, dont certaines sont liées à la nature des données elles-mêmes, tandis que d'autres sont liées aux objectifs de l'analyse. L'analyse des données consiste à traiter les informations collectées. Ainsi, une technique d'analyse des données a été mise en place, conformément à notre méthode de collecte des données. Il s'agit de l'analyse statistique par corrélation de Pearson, adaptée à nos données essentiellement quantitatives.

L'analyse des données quantitatives permet de les croiser et d'établir des corrélations entre les variables, en fonction des hypothèses de recherche. L'analyse des données se fait à l'aide d'un test de signification statistique et de la mesure du degré de liaison, afin de prendre une décision statistique. Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel « Statistical Package for Social Sciences » (SPSS) et appliqué à notre étude le test du chi-carré (χ^2). L'analyse des données peut se faire de façon manuelle ou à l'aide d'un ordinateur muni d'un logiciel. Le traitement manuel est très fastidieux, nécessite beaucoup de temps et comporte des risques d'erreur. En revanche, le traitement informatique des données est moins fastidieux et leur

analyse est beaucoup plus diversifiée. C'est pour cette raison que nous avons choisi cette dernière option.

L'analyse de nos données quantitatives a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS. Ce logiciel statistique nous a permis d'effectuer deux types d'analyses :

- l'analyse descriptive ou de premier degré, qui permet de présenter le comportement des individus et des facteurs étudiés à l'aide de mesures de tendance centrale et de dispersion ;
- l'analyse inférentielle, qui permet de mettre en évidence la corrélation, le lien ou la relation entre deux facteurs au minimum. Ce dernier type d'analyse peut procéder par les tests suivants : Le test du chi-carré, l'ANOVA, l'ANCOVA, le test t de Student, la corrélation de Spearman ou la corrélation de Pearson. Dans notre cas, nous avons choisi le test de corrélation de Pearson. Ce test est en effet utilisé lorsque la recherche comporte deux groupes ou mesures et que la variable dépendante est qualitative. La corrélation de Pearson permet de tester la dépendance entre deux variables aléatoires ou l'adéquation d'une série de données à une famille de lois de probabilité.

Nous avons parcouru sept étapes lors de l'analyse quantitative de nos données à l'aide de SPSS à savoir :

- Décompter les questionnaires et apprécier s'ils étaient bien remplis ;
- Numérotter les questionnaires pour nous permettre d'identifier et de corriger la source de l'erreur en cas de mauvaise gestion d'un questionnaire quelconque ;
- Définir les variables dans SPSS ; autrement dit nous avons assigné à chaque item ses modalités de réponses dans l'optique de monter les masques de données ;
- 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.

En bref, au premier niveau d'analyse, nous avons utilisé la statistique descriptive pour décrire, résumer de manière fiable et précise les informations en faisant usage des diagrammes (à barres et en secteurs) et en utilisant des tableaux. Au second niveau, nous avons pris un certain nombre de dispositions sachant que le type d'analyse statistique des données dépend de la nature de l'hypothèse et des types de variables. Étant donné que nos variables sont catégorielles, le test de corrélation indiqué est la corrélation de Pearson.

3.9- LES VARIABLES, LEURS INDICATEURS ET MODALITÉS

Cette partie apporte un éclairage sur les variables, les indicateurs et les modalités.

3.9.1. Les variables

Notre sujet est intitulé « pratiques de gestion des ressources humaines et efficacité pédagogique des enseignants du primaire public ». Cet énoncé met en relief deux variables dont notre cadre théorique a permis d'opérationnaliser. Ouellet (1999 : 104) définit la variable comme étant « un critère qui est censé refléter ou exprimer quelques aspects réels d'un concept ». Elle peut donc représenter différentes valeurs et ce sont ces fluctuations qui constituent l'objet de la recherche. Nous aurons donc une variable dépendante et une variable indépendante.

3.9.1.1. La variable dépendante (VD)

C'est l'effet présumé du phénomène à étudier. La variable dépendante est aussi un effet mesuré par l'examineur. On l'appelle aussi variable passive ou variable entière parce qu'elle indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. Elle subit par conséquent l'action de la variable indépendante. Dans le cas de notre étude, il s'agit de l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire.

3.9.1.2. La variable indépendante (VI)

La variable indépendante est la cause présumée du phénomène de recherche. C'est le facteur qui explique la variable dépendante. La variable indépendante de notre recherche est la pratique de gestion des ressources humaines. Cette variable se mesure à travers quatre modalités. En effet, dans notre étude, les pratiques de gestion des ressources humaines s'observent à travers certains référents empiriques ou modalités. Chacune de ces modalités de la variable indépendante s'apprécie à l'aide des indicateurs définis ainsi qu'il suit :

Modalité 1 : Style de leadership

- La qualité de la communication ;
- La fréquence de communication ;
- La disponibilité du chef d'établissement ;
- Les feedbacks positifs ;
- Récompense et encouragement ;
- Gestion des conflits interpersonnels ;

- Partage de la vision.

Modalité 2 : implication des enseignants

- Présence aux réunions ;
- Participation aux activités extrascolaire ;
- Contribution aux décisions ;
- Respect des procédures et réglementation ;
- Participation régulière aux formation continues.

Modalité 3 : suivi et évaluation

- Visites inopinées dans les salles de classes ;
- Suivi des performances ;
- Évaluation des performances ;
- Plans de développement personnel ;
- Identification des problèmes dans les pratiques pédagogiques des enseignants ;
- Remédiation aux difficultés rencontrées ;
- Outils d'évaluation.

Tableau 3: Tableau synoptique de l'étude

Hypothèse générale	Hypothèses secondaires	Variables Modalités	Indicateurs	Instrument de collecte de données	Outil d'analyse des données
Une pratique de gestion des ressources humaine par les directeurs adossée à leurs nouveaux rôles des chefs d'établissements améliore l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public de l'arrondissement de Yaoundé	Hs1 : Le leadership de style transformationnel du chef d'établissement contribue à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public	VI1 : Style de leadership	-La qualité de la communication ; - La fréquence de communication ; - La disponibilité du chef d'établissement ; - Les feedbacks positifs ; Récompense et encouragement ; Gestion des conflits interpersonnels ; Partage de la vision. -Présence aux réunions ;	Questionnaire	Analyse statistique Test de corrélation de Pearson
	Hs2 : l'implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement améliore leur efficacité pédagogique au primaire public	VI2 : implication des enseignants	-Participation aux activités extrascolaires ; -Contribution aux décisions ; -Respect des procédures et réglementation ; -Participation régulière aux formations continues.		
	Hs3 : l'utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement participent à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public	VI3 : suivi et évaluation	-Visites inopinées dans les salles de classes ; -Suivi des performances ; - Évaluation des performances ; - Plans de développement personnel ; -Identification des problèmes dans les pratiques pédagogiques des enseignants ; -Remédiation aux difficultés rencontrées ; -Outils d'évaluation.		

VD : Efficacité pédagogique des enseignants

- Innovation pédagogique ;
 - Résultats scolaire durable ;
 - Appropriation des programmes et nouvelles méthodes d'enseignements ;
 - Outils pédagogiques innovants
 - Usage des outils TIC ;
 - Qualité d'enseignement ;
 - Régularité et ponctualité.
-

Source : Enquête de terrain

Ce chapitre fait un tour d'horizon sur les éléments constitutifs de la méthodologie de collecte, de traitement et d'analyse des informations. Ces données ont été analysées à partir des techniques découlant de l'analyse des pratiques à partir de l'analyse de contenus ainsi que les techniques d'analyse statistique. Les résultats de cette analyse seront présentés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette section, l'examen des informations est présenté comme un procédé de réflexion sur une multitude de variables, dans le dessein d'identifier des configurations pertinentes au sein d'importants ensembles de données. Les résultats de cette analyse peuvent être présentés de deux façons : quantitativement, sous forme de tableaux ou de diagrammes, et qualitativement, en fournissant une représentation détaillée et en mettant en relation les différents éléments d'un objet. Le chapitre est ensuite divisé en deux parties : la première est consacrée à la présentation et à l'analyse des données descriptives, et la seconde à l'analyse corrélationnelle des données quantitatives. L'accent est mis sur la relation entre la pratique de la gestion des ressources humaines par les directeurs d'établissement, dans le cadre de leurs nouveaux rôles, et l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire, à partir des données collectées auprès d'un échantillon de 120 participants. En résumé, ce chapitre met en avant l'importance de l'analyse des données dans la recherche qualitative et quantitative, en soulignant son utilité pour la compréhension des phénomènes étudiés.

4.1- PRÉSENTATION ET ANALYSES DESCRIPTIVES DES DONNÉES

Présenter les données revient à disposer les différentes catégories et leurs effectifs dans un tableau ou dans les graphes. Angers (1992, p.301) parle de « *présentation visuelle* » et la définit comme étant une « *façon d'organiser et de présenter des données de recherche* ». La nature catégorielle de nos variables donne droit à une distribution des fréquences qui permet de connaître la répartition des sujets parmi les différentes modalités de la variable mesurée. Cette distribution de fréquence comporte des éléments à savoir : le nombre de sujets (la fréquence) qu'il y a pour chaque modalité et le pourcentage correspondant. Généralement, on associe aux tableaux de fréquences, les graphes, notamment les diagrammes en bâton et les diagrammes en cercle et les histogrammes pour faire une présentation visuelle des données collectées sur le terrain à travers le questionnaire Angers (1992). L'analyse descriptive permet de présenter les données recueillies selon leur physionomie. Alors, de façon préférentielle, nous choisissons de les présenter à la fois sous forme de tableaux et sous forme de diagrammes suivi des commentaires.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,867	30

Le résultat du prétest de cette étude grâce au test de fiabilité statistique d’Alpha de Cronbach révèle la fiabilité de notre questionnaire à 0,867 qui est pour nous un bon score car un questionnaire est fiable lorsque l’indice d’Alpha de Cronbach est supérieur ou égal à 0,5 et que celui-ci tend vers 1.

4.1.1. Style de leadership

Tableau 4:La qualité de communication du directeur d’école avec les enseignants est claire et transparente

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	D'accord	120	100,0	100,0	100,0

Source : Données du terrain (2025)

Répondant à la question de savoir si la qualité de communication du directeur d’école avec les enseignants est claire et transparente, tous les enseignants sont unanimes à ce propos. Ils estiment que le niveau de communication avec leurs chefs d’établissements est satisfaisant et ouvert en termes d’objectif et d’orientation.

Tableau 5: La fréquence de communication entre le du directeur d’école et les enseignants est régulière

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	D'accord	109	90,8	90,8	90,8
	En désaccord	11	9,2	9,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

De ce qui précède de ce tableau, 109 enseignants reconnaissent une régularité dans la communication avec le directeur de l’école. Par contre, 11 enseignants ne semblent pas d’avis avec cela. L’on note que pour la grande majorité de nos répondants, en plus du fait que la communication est claire entre les enseignants et les directeurs, elle est également régulière selon les civilités à mener.

Tableau 6: Le directeur d'école encourage régulièrement les enseignants à participer aux activités de l'école

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	114	95,0	95,0	95,0
Valid En désaccord	6	5,0	5,0	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

D'après le tableau ci-dessus, 114 enseignants attestent que le directeur de l'école les encourage régulièrement à participer aux activités de l'école. Cependant, 6 enseignants seulement ne sont pas d'accord.

Tableau 7: Tableau donnant la disponibilité des chefs d'établissement pour aider et conseiller les enseignants

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	97	80,8	80,8	80,8
Valid En désaccord	23	19,2	19,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

S'agissant de la disponibilité du chef d'établissement à toujours les aider et conseiller les enseignants, 97 enseignants affirment recevoir des conseils du chef soit un pourcentage de 80,8%, tandis que 23 ne partagent pas cet avis, ce qui représente un pourcentage de 19,2%.

Tableau 8: Les enseignants reçoivent des feedbacks positifs après une activité réalisée

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	82	68,3	68,3	68,3
Valid En désaccord	38	31,7	31,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus interroge les enseignants sur la réception des feedbacks après une activité réalisée. Il en ressort que 82 enseignants sont d'accord, soit un pourcentage de 68,3% alors que 38 seulement sont en désaccord soit un pourcentage de 31,7%.

Tableau 9: Les enseignants reçoivent régulièrement de la part du directeur des récompenses et encouragements

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	D'accord	109	90,8	90,8	90,8
	En désaccord	11	9,2	9,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus interroge les enseignants sur la réception régulière des encouragements de la part du directeur. De ce qui en ressort, 109 enseignants sont d'accord soit un pourcentage de 90,8% tandis que 11 seulement sont en désaccord soit 9,2%.

Tableau 10: Votre chef d'établissement résout généralement les conflits de manière constructive

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	D'accord	108	90,0	90,0	90,0
	En désaccord	12	10,0	10,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

La très grande majorité des enseignants (108) perçoit positivement la capacité de leur chef d'établissement à gérer les conflits de façon constructive. Ce qui renvoie à un pourcentage de 90%. Ce résultat témoigne d'un climat organisationnel sain, propice à la collaboration et à la cohésion entre les différents acteurs éducatifs. Par ailleurs, 12 enseignants seulement ne partagent pas cet avis.

Tableau 11: Les objectifs pédagogiques sont toujours précis et communiqués à chaque enseignant

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	D'accord	90	75,0	75,0	75,0
	En désaccord	30	25,0	25,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

La majeure partie des enseignants (90) considèrent que les objectifs pédagogiques sont clairs et bien communiqués, ce qui est fondamental pour l'alignement des pratiques pédagogiques. Cela représente un pourcentage de 75%. Cependant, les 30 enseignants restant

soit un pourcentage de 25% soulignent un déficit de clarté ou de communication, ce qui pourrait nuire à l'efficacité pédagogique.

Tableau 12: les enseignants disposent d'une certaine autonomie accordée par le directeur

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	92	76,7	76,7	76,7
Valid En désaccord	28	23,3	23,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Les résultats montrent que 92 enseignants bénéficient d'une autonomie professionnelle dans leurs pratiques pédagogiques, ce qui favorise l'innovation et l'initiative, soit un pourcentage de 92%. Toutefois, 28 enseignants semblent ressentir une restriction, ce qui peut indiquer des cas de gestion trop centralisée, ceci pour un pourcentage de 23,3%.

Tableau 13: Le taux de présence des enseignants aux réunions (conseils pédagogiques, conseils d'école) est satisfaisant

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	107	89,2	89,2	89,2
Valid En désaccord	13	10,8	10,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Les résultats du tableau ci-dessus montrent le taux de satisfaction de présence des enseignants au réunion. Ce résultat montre que 89,2% sont plutôt d'accord, et le reste en désaccord. Ce qui montre un score positif.

Tableau 14: Les enseignants participent massivement aux activités extrascolaires de l'établissement

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	91	75,8	75,8	75,8
Valid En désaccord	29	24,2	24,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus interroge les enseignants sur leur participation massive aux activités extrascolaires. Il en ressort que 91 enseignants participent massivement aux activités soit un pourcentage de 75,8% alors que 29 ne participent pas soit un pourcentage de 24,2%.

Tableau 15: Les enseignants contribuent aux décisions concernant la gestion de l'école

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	61	50,8	50,8	50,8
Valid En désaccord	59	49,2	49,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus interroge les enseignants sur leur contribution concernant les décisions sur la gestion de l'école. Il en ressort que 61 enseignants sont d'accord soit 50,8% alors que 59 ne sont pas d'accord soit 49,2%.

Tableau 16: Les procédures et règles sont toujours respectées et appliquées par le directeur à l'égard des enseignants

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	88	73,3	73,3	73,3
Valid En désaccord	32	26,7	26,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus interroge les enseignants sur l'application des règles et le respect des procédures par le directeur. Il en ressort que 88 enseignants sont d'accord soit 73,3% alors que 22 ne sont pas d'accord soit 26,7%.

Tableau 17: Les enseignants participent régulièrement aux formations continues (au moins deux fois par an)

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	97	80,8	80,8	80,8
Valid En désaccord	23	19,2	19,2	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus interroge les enseignants sur leur participation régulière aux formations continues. Il en ressort que 97 enseignants sont d'accord soit 80,8% alors que 23 ne sont pas d'accord soit 19,2%.

Tableau 18: Les initiatives pédagogiques proposées et mises en œuvre par les enseignants sont toujours encouragées

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	99	82,5	82,5	82,5
Valid En désaccord	21	17,5	17,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus interroge les enseignants sur l'encouragement des ressources à eux proposées. Il en ressort que 99 enseignants sont d'accord soit 82,5% alors que 21 ne sont pas d'accord soit 17,5%.

Tableau 19: Le directeur effectue des visites d'observation régulières dans les salles de classe (au moins une fois par semaine)

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	92	76,7	76,7	76,7
Valid En désaccord	28	23,3	23,3	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

D'après le tableau ci-dessus, la majorité des enseignants (92) reconnaissent que le directeur effectue des visites régulières dans les salles de classe. Avec un pourcentage de 76,7% ceci témoigne d'un encadrement pédagogique actif et d'une supervision continue. Toutefois, une part non négligeable (28) indique l'absence de telles visites, ce qui pourrait refléter une hétérogénéité dans les pratiques de supervision selon les établissements ceci pour un pourcentage de 23,3%.

Tableau 20:Après observation du directeur, les enseignants reçoivent des feedbacks pertinents et constructifs

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	89	74,2	74,2	74,2
Valid En désaccord	31	25,8	25,8	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Les résultats montrent une perception globalement positive de la qualité des retours offerts par les directeurs après les observations en classe. En effet 89 enseignants reçoivent les feedbacks ceci pour un pourcentage de 74,2%. Cependant, 31 enseignants expriment un désaccord et soulignent l'importance de renforcer la formation des chefs d'établissement en matière de communication pédagogique et de feedback professionnel soit 25,8%.

Tableau 21:formulaire standardisé pour l'évaluation des enseignants

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	94	78,3	78,3	78,3
Valid En désaccord	26	21,7	21,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Une forte majorité des répondants (94) signale la présence d'un outil standardisé pour l'évaluation, ce qui est encourageant pour l'objectivité et la traçabilité du processus ceci pour

un pourcentage de 78,3%. Néanmoins, une faible proportion (26) indique l'absence de tels outils dans leur environnement, révélant possiblement un problème d'harmonisation des pratiques ou un défaut de diffusion des outils existants soit un pourcentage de 21,7%.

Tableau 22: Les évaluations des performances internes

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	D'accord	100	83,3	83,3	83,3
	En désaccord	20	16,7	16,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Ce résultat révèle que les évaluations internes reposent très majoritairement sur des dispositifs formels comme les tests et examens. Cela montre une volonté d'objectiver l'évaluation par des moyens mesurables. En effet, 100 enseignants sont d'accord que les évaluations des performances sont faites ce qui représente 83,3%. Toutefois, la minorité qui conteste cette pratique est de 20 soit un pourcentage de 16,7%.

Tableau 23: plans de développement professionnel personnalisé à chaque enseignant

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	D'accord	59	49,2	49,2	49,2
	En désaccord	61	50,8	50,8	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus interroge les enseignants sur leur perception concernant le suivi et le développement personnalisé à chaque enseignant. Il en ressort que 59 enseignants sont d'accord soit 49,2% alors que 61 ne sont pas d'accord soit 50,8%.

Tableau 24: le suivi et l'évaluation des performances des enseignants

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	70	58,3	58,3	58,3
Valid En désaccord	50	41,7	41,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus interroge les enseignants sur leur contribution concernant les décisions sur la gestion de l'école. Il en ressort que 70 enseignants sont d'accord soit 58,3% alors que 50 ne sont pas d'accord soit 41,7%.

Tableau 25: Les problèmes pédagogiques identifiés chez les enseignants sont toujours pris en charge

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	81	67,5	67,5	67,5
Valid En désaccord	39	32,5	32,5	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus interroge les enseignants sur leur contribution concernant les problèmes pédagogiques identifiés chez les enseignants. Il en ressort que 81 enseignants sont d'accord soit 67,1% alors que 39 ne sont pas d'accord soit 32,5%.

Tableau 26: Les activités de suivi et évaluation favorisent l'efficacité pédagogique des enseignants

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
D'accord	112	93,3	93,3	93,3
Valid En désaccord	8	6,7	6,7	100,0
Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus interroge les enseignants sur la question de savoir si les activités de suivi et évaluation favorisent l'efficacité leur efficacité pédagogique. Il en ressort que 112 enseignants sont d'accord soit 93,3% alors que 8 ne sont pas d'accord soit 6,7%.

Tableau 27: Les résultats scolaires de vos élèves au cours de ces dernières années sont satisfaisants

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	D'accord	85	70,8	70,8	70,8
	En désaccord	35	29,2	29,2	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus interroge les enseignants quant à la satisfaction des résultats scolaires de leurs apprenants. Il en ressort que 85 enseignants sont d'accord soit 70,8% alors que 35 ne sont pas d'accord soit 29,2%.

Tableau 28: Le niveau d'appropriation des programmes et méthodes d'enseignements par les enseignants est satisfaisant

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	D'accord	98	81,7	81,7	81,7
	En désaccord	22	18,3	18,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus interroge les enseignants sur leur niveau d'appropriation des programmes scolaires. Il en ressort que 98 enseignants sont d'accord soit 81,7% alors que 22 ne sont pas d'accord soit 18,3%.

Tableau 29: Les enseignants reçoivent des encouragements pour leur niveau d'appropriation des méthodes pédagogiques en vigueur

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	D'accord	74	61,7	61,7	61,7
	En désaccord	46	38,3	38,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus interroge les enseignants sur leur niveau d'appropriation des méthodes pédagogiques en vigueur. Il en ressort que 74 enseignants sont d'accord soit 61,7% alors que 46 ne sont pas d'accord soit 38,3%.

Tableau 30: Les enseignants disposent des outils nécessaires pour une gestion efficace de la classe (discipline, organisation)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	D'accord	84	70,0	70,0	70,0
	En désaccord	36	30,0	30,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Une majorité (84 enseignants) estime disposer des outils adéquats pour assurer la discipline et la gestion de classe, soit un pourcentage de 84%. Néanmoins, 36 enseignants indiquent le contraire, ce qui met en lumière un besoin de dotation en ressources matérielles ou de formation en gestion de classe ceci pour un pourcentage de 36%.

Tableau 31: Les enseignants dans leur pratique de classe utilisent des supports TIC aisément

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	D'accord	52	43,3	43,3	43,3
	En désaccord	68	56,7	56,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

D'après le tableau ci-dessus, certains enseignants (52) éprouvent des difficultés à intégrer efficacement les TIC dans leur pratique pédagogique. Ce constat met en évidence un enjeu majeur : la nécessité de renforcer leurs compétences numériques et de mieux les équiper enseignants en outils technologiques. Curieusement près de 68 enseignants n'éprouvent pas de difficultés à intégrer le numérique dans leurs pratiques pédagogiques ceci pour un pourcentage de 68%.

Tableau 32: Les élèves sont toujours satisfaits de la qualité d'enseignement reçu (feedback des élèves)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	D'accord	96	80,0	80,0	80,0
	En désaccord	24	20,0	20,0	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Une forte majorité des enseignants (96) considèrent que leurs élèves sont satisfaits de l'enseignement reçu, ce qui reflète une image positive de la qualité des pratiques pédagogiques

soit un pourcentage de 80%. Cependant, 24 enseignants seulement ne partagent pas cet avis. Ceci pour un pourcentage de 24%.

Tableau 33: Certains enseignants ne sont pas toujours réguliers et ponctuels au cours

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
	D'accord	74	61,7	61,7	61,7
Valid	En désaccord	46	38,3	38,3	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le fait que 74 répondants soit 61,7% reconnaissent un problème de ponctualité ou de régularité chez certains collègues, ceci soulève une préoccupation importante en matière de professionnalisme et cela pourrait avoir des impacts négatifs sur les apprentissages et sur l'image globale de l'institution. Cependant 46 enseignants ne partagent pas ce point de vue soit un pourcentage de 38,3%.

Tableau 34: Répartition des populations selon le genre

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
	Masculin	9	7,5	7,5	7,5
Valid	Féminin	111	92,5	92,5	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

D'après les résultats de ce tableau, sur les 120 participants ayant pris part à notre étude, 111 sont de sexe féminin tandis que 9 seulement sont de sexe masculin.

Tableau 35: Répartition des participants selon les tranches d'âge

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
	20 ans 30	4	3,3	3,4	3,4
	31 ans 40	24	20,0	20,2	23,5
	41 ans 51	91	75,8	76,5	100,0
	Total	119	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
	Total	120	100,0		

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus présente les participants de l'étude selon leur tranche d'âge. D'après les résultats, 4 enseignants se situent dans la tranche de 20 à 30 ans, soit 3,3%. De plus, 24 enseignants se situent dans la tranche de 31 à 41 ans, soit 24%. Et enfin, 91 sont compris dans la tranche de 40 à 51 ans.

Tableau 36: Répartition des participants selon la fonction occupée

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	Chargé de classe	109	90,8	92,4	92,4
	Directeur	9	7,5	7,6	100,0
	Total	118	98,3	100,0	
Missing	System	2	1,7		
	Total	120	100,0		

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus présente les participants selon la fonction qu'ils occupent dans les établissements. En effet, 109 personnes affirment occuper la fonction de chargé de classe, ce qui représente un pourcentage de 90,8% et 9 personnes sont des directeurs d'école. Soit un pourcentage de 7,5%.

Tableau 37: Ancienneté au poste des participants

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	1- 5 ans	44	36,7	36,7	36,7
	6 - 11 ans	57	47,5	47,5	84,2
	12 - 17 ans	17	14,2	14,2	98,3
	18 ans et plus	2	1,7	1,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Le tableau ci-dessus présente les participants de l'étude selon leur ancienneté au poste. D'après les résultats, 44 enseignants se situent dans la tranche de 1 à 5 ans, soit 36,7%. De plus, 57 enseignants se situent dans la tranche de 6 à 11 ans, soit 47,5 %. En outre, 17 sont compris dans la tranche de 12 à 17 ans soit un pourcentage de 14,2% et enfin, seuls 2 personnes ont une ancienneté de plus de 18 ans soit un pourcentage de 1,7%.

Tableau 38: Répartition des effectifs enquêtés selon les groupes

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valid	Grp 1	20	16,7	16,7	16,7
	Grp2	20	16,7	16,7	33,3
	Grp3	18	15,0	15,0	48,3
	Grp4	23	19,2	19,2	67,5
	Grp5	19	15,8	15,8	83,3
	Grp6	20	16,7	16,7	100,0
	Total	120	100,0	100,0	

Source : Données du terrain (2025)

Au regard du tableau ci-dessus, des établissements répartis en six groupes ont pris part à l'étude. Les groupe 1,2 et 6 disposent chacun de 20 enseignants pour un pourcentage de 16,7%, le groupe 3 dispose de 18 enseignants, soit 15%, le groupe 4 est représenté par 23 enseignants soit 19,2% et enfin le groupe 5 représenté par 19 enseignants soit un pourcentage de 15,8%.

4.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

L'analyse descriptive qui a précédé cette partie a permis de présenter les données de terrain puis les analyser afin d'obtenir des informations y relatives. La présente sous partie a formulé trois hypothèses secondaires à l'effet de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse générale. Pour ce faire, nous avons procédé à l'analyse corrélation de Pearson qui nous semble plus adéquate à cette étude. Il s'agit de la corrélation de Pearson qui vise à tester les hypothèses de cette étude.

4.2.1. Le leadership de style transformationnel du chef d'établissement et efficacité pédagogique des enseignants du primaire public

Ha1 : Le leadership de style transformationnel du chef d'établissement contribue à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public ;

H01 : Le leadership de style transformationnel du chef d'établissement ne contribue pas à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public.

Tableau 39: récapitulatif entre le leadership de style transformationnel du chef d'établissement et efficacité pédagogique des enseignants du primaire public

Corrélations			
Leadership de Style Transformationnel (LST)		Efficacité Pédagogique des Enseignants (EPE)	
LST	Corrélation de Pearson	1	,652**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	120	120
EPE	Corrélation de Pearson	,652**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	120	120

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Le tableau ci-dessus traite les données de la première variable de notre recherche. Il montre qu'il existe un lien positif et fort entre le leadership de style transformationnel du chef d'établissement et l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public. Les résultats de la corrélation de Pearson présentent les résultats suivants : ($r=0,652$, $p= 0,002 < 0,05$). Nous rejetons donc notre hypothèse nulle et validons ainsi l'hypothèse alternative selon laquelle Le leadership de style transformationnel du chef d'établissement contribue à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public. Car le coefficient de corrélation de Pearson dans le tableau ci-dessus étant inférieur à 0.05. Nous pouvons donc conclure à 65% que le leadership de style transformationnel du chef d'établissement contribue à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public.

4.2.2. Implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement et efficacité pédagogique au primaire public

Ha2 : L'implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement améliore leur efficacité pédagogique au primaire public ;

H02 : L'implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement n'améliore pas leur efficacité pédagogique au primaire public.

Tableau 40: récapitulatif entre l'implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement et efficacité pédagogique au primaire public

Corrélations			
Implication des Enseignants dans la Prise de Décision (IEPD)		Efficacité Pédagogique des Enseignants (EPE)	
IEPD	Corrélation de Pearson	1	,711**
	Sig. (Bilatérale)		,0000
	N	120	120
EPE	Corrélation de Pearson	,711**	1
	Sig. (Bilatérale)	,000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Le tableau ci-dessus traite les données de la deuxième variable de notre recherche. Il montre qu'il existe un lien positif et fort entre l'implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement et l'efficacité pédagogique au primaire public. Les résultats de la corrélation de Pearson présentent les résultats suivants : ($r=0,711$, $p=0,000 < 0,05$). Nous rejetons donc notre hypothèse nulle et validons ainsi l'hypothèse alternative selon laquelle l'implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement améliore leur efficacité pédagogique au primaire public. Car le coefficient de corrélation de Pearson dans le tableau ci-dessus étant inférieur à 0.05. Nous pouvons donc conclure à 71% que l'implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement améliore leur efficacité pédagogique au primaire public.

4.2.3. Utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement efficacité pédagogique des enseignants du primaire public

Ha3 : l'utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement participent à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public ;

H03 : l'utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement participent à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public.

Tableau 41: récapitulatif entre l'utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement participant à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public

Corrélations			
Utilisation Régulière des Outils de suivi et évaluation (URO)		Efficacité Pédagogique des Enseignants (EPE)	
URO	Corrélation de Pearson	1	,615**
	Sig. (Bilatérale)		,0000
	N	120	120
EPE	Corrélation de Pearson	,615**	1
	Sig. (Bilatérale)	,000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Le tableau ci-dessus traite les données de la dernière variable de notre recherche. Il montre qu'il existe un lien positif et fort entre l'utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement et l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public. Les résultats de la corrélation de Pearson présentent les résultats suivants : ($r=0,615$, $p=0,000 < 0,05$). Nous rejetons donc notre hypothèse nulle et validons ainsi l'hypothèse alternative selon laquelle l'utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement participant à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public. Car le coefficient de corrélation de Pearson dans le tableau ci-dessus étant inférieur à 0.05. Nous pouvons donc conclure à 61% que l'utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement participant à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public.

Parvenu au terme de ce chapitre, nous avons présenté et analysé les différentes données recueillies sur le terrain par le biais à l'analyse statistique au moyen des logiciels tels que « CSPRO.7.0 » et « EXCEL 16 ». Ces logiciels nous ont permis de représenter, d'analyser les données, de ressortir les figures et tableaux. Nous pouvons à présent introduire le chapitre 5 dont le but sera de discuter les résultats auxquels nous sommes parvenus en relation avec les théories et points de vue des auteurs sélectionnés dans la revue de la littérature dans cette recherche.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS

La discussion et l'interprétation des résultats dans le cadre de ce mémoire consistent à donner un sens, une signification aux résultats auxquels on est parvenu. Demers (1982, p.181) cité par Angers (1992, p.324), affirme que « *l'interprétation est une argumentation logique qui a pour but de situer vos résultats quant à leur portée* ». Ce qui veut dire que dans ce chapitre, nous allons nous appuyer sur les données et les résultats des analyses issues du chapitre précédent. C'est pour aller dans ce sens que Angers (1992, p.323) déclare que « *l'interprétation est un mouvement de la pensée qui n'est pas toujours facilement dissociable de l'analyse, car elle porte, elle aussi, sur les données, mais en cherchant à aller plus loin* ». L'objectif de chapitre étant de rendre compréhensible et intelligible les résultats de notre recherche, nous reviendrons sur nos hypothèses de départ, afin de les discuter au regard du cadre théorique qui nous ont permis de les formuler. En fin, nous allons élargir la discussion en comparant ce que disent les informations collectées et la réalité observée sur le terrain.

5.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'objectif de cette étude est d'identifier les pratiques de gestion de ressources humaines susceptibles de contribuer à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public et d'en proposer des stratégies de gestion efficace et durable que les directeurs peuvent s'approprier.

5.1.1. Le leadership de style transformationnel du chef d'établissement et efficacité pédagogique des enseignants du primaire public

Les résultats de l'étude révèlent une relation positive significative entre le style de leadership transformationnel des directeurs d'école et l'efficacité pédagogique des enseignants des écoles primaires publiques, comme l'indique le coefficient de corrélation de Pearson $r = 0,652$, $p = 0,002 < 0,05$. Cela confirme l'hypothèse alternative par rapport à l'hypothèse nulle, affirmant que le leadership transformationnel a un impact positif sur l'efficacité pédagogique. Les résultats suggèrent une certitude de 65 % dans cette relation. Cela correspond aux recherches précédentes de Moisset et al (2018), qui soulignent l'importance du leadership des administrateurs scolaires dans la réussite des élèves, en mettant l'accent sur les pratiques de leadership éthiques. Ils soulignent que le style de leadership joue un rôle essentiel dans la mission de l'école et les résultats scolaires, en insistant sur la nécessité d'un environnement de travail inclusif et agréable pour améliorer la réussite globale.

Pour sa part, Bouker (2017) met l'accent sur le style de leadership, en particulier le leadership collaboratif, qu'il estime lié au climat scolaire. L'auteur considère que cette tendance est très répandue chez les directrices d'école. Baudoux (1987), quant à lui, met en avant le leadership pédagogique et la gestion participative du pouvoir des femmes leaders dans le contexte éducatif. Burgevin (2012) souligne la nature socio-émotionnelle et l'attitude bienveillante des directrices d'école. Cette observation avait déjà été faite par certains auteurs, tels que Gross et Trask (1976) et Shakeshaft (1986), pour qui le style des directrices d'école se caractérise par un soutien scolaire et individualisé offert aux élèves. Labelle et Jacquin (2018) ont également soutenu cette idée en mettant l'accent sur l'accompagnement moral et éthique dont font preuve les femmes dans la gestion de leurs écoles.

Les résultats issus de l'analyse qualitative et quantitative de cette étude confirment de manière significative que le leadership transformationnel exercé par les chefs d'établissement joue un rôle moteur dans le renforcement de l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public. Cette corrélation repose sur une série d'indicateurs comportementaux, organisationnels et institutionnels qui démontrent que le style de management inspirant, participatif, individualisé et mobilisateur contribue à une meilleure performance de l'enseignant en salle de classe.

D'abord, l'un des aspects les plus saillants est la manière dont les chefs d'établissement transformationnels insufflent une vision partagée et inspirante à leurs collaborateurs. Bass et Avolio (1994) définissent le leadership transformationnel comme un processus par lequel le leader parvient à élever le niveau de motivation et de moral de ses subalternes en favorisant le dépassement de leurs intérêts personnels au profit d'objectifs communs. Dans les établissements observés, les enseignants affirment que le discours visionnaire du chef, sa capacité à définir des priorités claires, à susciter l'adhésion autour d'un projet d'école et à valoriser les objectifs pédagogiques ont pour effet de stimuler l'engagement personnel et professionnel des enseignants. Ce lien vision-engagement est conforme aux modèles de Leithwood, Jantzi et Steinbach (1999), qui indiquent que le leadership transformationnel accroît la capacité organisationnelle en orientant les ressources humaines vers la réalisation des apprentissages de qualité.

Ensuite, l'étude met en évidence le rôle de l'influence individualisée, qui consiste pour le chef d'établissement à reconnaître et à soutenir les besoins spécifiques des enseignants. Dans ce registre, plusieurs enseignants interrogés mentionnent que leur chef sait détecter les difficultés individuelles, proposer des accompagnements ciblés, encourager la prise

d'initiatives, et valoriser les efforts, même modestes. Cette reconnaissance professionnelle contribue à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) qui est reconnu comme un prédictif direct de l'efficacité en classe. Le soutien moral et technique du chef permet à l'enseignant de se sentir considéré, ce qui le motive à innover et à s'améliorer continuellement.

Par ailleurs, les résultats indiquent que les chefs d'établissement qui exercent un leadership transformationnel créent un climat scolaire positif fondé sur la confiance, la justice, la communication ouverte et la reconnaissance mutuelle. Selon Tschannen-Moran (2004), ces éléments du climat organisationnel favorisent la coopération, la résolution collaborative des problèmes et le sentiment d'appartenance, tous facteurs favorables à l'efficacité collective. Dans les écoles concernées, les enseignants se sentent inclus dans les processus de décision, bénéficient de feedback constructif et disposent d'espaces d'expression et d'écoute. Ce management participatif réduit la démotivation, favorise le développement professionnel, et améliore les performances à travers l'échange de pratiques.

D'un point de vue pédagogique, le leadership transformationnel se traduit aussi par la stimulation intellectuelle. Cette dimension pousse les enseignants à réfléchir de manière critique à leurs pratiques, à questionner les routines et à rechercher l'innovation. Le chef d'établissement agit ainsi comme un facilitateur du changement pédagogique, encourageant l'adoption de nouvelles approches, l'usage des TIC, l'expérimentation de dispositifs didactiques adaptés, etc. Comme le suggèrent Burns (1978) et Hallinger (2003), le leadership transformationnel favorise la construction d'un capital professionnel collectif, centré sur l'apprentissage et l'amélioration continue.

Cependant, certains facteurs contextuels peuvent infléchir l'effet du leadership transformationnel. Là où le chef d'établissement n'est pas formé aux compétences managériales ou pédagogiques, ou lorsqu'il est confronté à des pressions administratives (surcharge, manque de moyens, absence de soutien hiérarchique), son leadership transformationnel peut être affaibli. Leithwood et Louis (2012) insistent sur l'importance de dispositifs de formation au leadership scolaire pour réduire ces limites. De plus, l'adhésion des enseignants dépend aussi de leur propre expérience, ancienneté, et motivation intrinsèque. L'impact du style transformationnel est donc modulé par des variables individuelles et institutionnelles.

Pour sortir, les résultats confirment que le leadership transformationnel du chef d'établissement constitue un levier majeur d'amélioration de l'efficacité pédagogique dans

l'enseignement primaire public. Il agit à la fois sur le plan relationnel, motivationnel, organisationnel et pédagogique, en créant les conditions d'un climat scolaire propice au développement professionnel des enseignants. Ces constats appellent à renforcer la formation en leadership transformationnel, à mettre en place des mécanismes de mentorat, et à promouvoir une gouvernance éducative participative centrée sur l'accompagnement, l'innovation et la reconnaissance des acteurs de terrain.

5.1.2. Implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement et l'efficacité pédagogique au primaire public

L'étude a révélé une forte corrélation positive ($r = 0,711$, $p = 0,000$) entre la participation des enseignants aux décisions prises par les directeurs d'école et l'efficacité de l'enseignement dans les écoles primaires publiques. En rejetant l'hypothèse nulle et en validant l'hypothèse alternative, on conclut avec une certitude de 71 % que cette participation améliore l'efficacité de l'enseignement. Cela rejoint le point de vue de Nji Mfout (2010) selon lequel la gestion participative, à l'instar de la gestion co-constructive, stimule la motivation des enseignants en les intégrant dans le projet éducatif par le biais de la consultation, du partage, de l'écoute active et du respect d'autrui. Cette approche, qui met l'accent sur la collaboration et la participation des employés à la prise de décision, est considérée comme essentielle pour améliorer l'efficacité de l'enseignement dans les écoles primaires publiques.

Il découle de ce qui précède que ce qui est essentiellement étudié dans la littérature, ce sont les conditions managériales nécessaires à la mise en œuvre d'une telle participation, qui sont plus importantes. Margulies et Black (1987) ont résumé ces conditions du point de vue de l'organisation et des travailleurs : Du point de vue de l'organisation, le temps accordé pour produire des résultats, la formation des employés aux processus de résolution de problèmes et la confiance du manager dans le processus de participation. Du point de vue des travailleurs, la perception de la légitimité de la participation, leur évaluation de sa cohérence avec le style de gestion, la valeur accordée au résultat attendu et la conviction de l'utilité de la participation sont également des éléments clés du désir général de participer.

Même si un accord est trouvé entre les chercheurs et les managers sur le fait qu'un management participatif est nécessaire, sa mise en application n'est pas toujours simple. Thévenet (2000) estime en effet que le management participatif semble être davantage « un problème qu'une solution », car la question n'est plus de savoir s'il faut le mettre en œuvre, mais comment le faire, ce qui n'est pas sans poser de difficultés. Toutefois, pour mettre en œuvre ce

style de management, l'organisation doit créer des conditions de travail appropriées (Linhart, 2003). Dans le cas contraire, les résultats en termes de satisfaction, d'implication et de motivation des salariés pourraient être mitigés. Selon le même auteur, le développement des activités de service et des pratiques de gestion individualisées nécessite d'explorer la nature informelle et clandestine de la participation, ainsi que d'ajuster l'écart entre le travail prescrit et le travail réel dans un contexte d'entreprises qui doivent être toujours plus flexibles et réactives.

Mahieu (2017) révèle également que le management participatif doit faire partie intégrante du management en général et ne doit pas être un objectif en soi. En effet, tout manager (et tout responsable en général) doit pouvoir articuler toutes les formes de management (ou de protocoles de redynamisation) pour l'ensemble des projets de l'entreprise, afin de permettre à chacun de ses acteurs de trouver sa place et son rythme, et d'allier bien-être au travail et performance économique. Enfin, Groux et Lévy (1985) considèrent le management participatif comme un atout, car il remet le travailleur au centre des préoccupations et constitue le moteur de la création de valeur dans des économies de plus en plus marquées par l'innovation et les services.

L'implication des enseignants dans les processus de prise de décision au sein des écoles primaires publiques constitue aujourd'hui un enjeu majeur de gouvernance éducative, notamment dans les contextes marqués par des défis liés à la qualité de l'enseignement, à la motivation du personnel enseignant et à l'efficacité pédagogique. Cette dimension participative du leadership trouve son fondement théorique dans le modèle du leadership participatif, développé initialement par Lewin, Lippitt et White (1939), puis enrichi par les travaux de Vroom et Yetton (1973) et ceux plus récents de Yukl (2013). Ce modèle postule que l'efficacité du leadership repose en partie sur la capacité du leader à intégrer les membres de son organisation dans les processus de décision, favorisant ainsi l'engagement, l'appropriation des objectifs collectifs et la mobilisation vers des performances accrues.

Les résultats de l'étude indiquent de manière claire que l'implication des enseignants dans les prises de décision scolaires, notamment en matière de planification pédagogique, de gestion des ressources, de suivi des élèves ou encore d'élaboration du projet d'établissement, exerce une influence positive sur leur efficacité professionnelle. Cette efficacité s'observe tant au niveau de la préparation des leçons, de la gestion de classe, de l'évaluation des apprentissages que de l'innovation didactique. Cette dynamique est en concordance avec les conclusions de Harris et Lambert (2003), selon lesquelles la participation des enseignants aux décisions institutionnelles renforce leur sentiment d'appartenance, leur autonomie

professionnelle, et stimule un climat de confiance propice à l'apprentissage collaboratif et à la responsabilisation.

Plus précisément, l'analyse auprès des enseignants et des chefs d'établissements dans plusieurs écoles primaires publiques de l'arrondissement de Yaoundé VI a révélé que les enseignants qui se sentent consultés dans les décisions importantes se montrent plus investis dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Ils témoignent également d'un plus grand engagement dans les projets d'école, dans les activités parascolaires et dans le suivi des élèves en difficulté. Cette réalité corrobore les apports théoriques de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), qui soutient que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux d'autonomie, de compétence et de relation favorise la motivation intrinsèque et, partant, la performance professionnelle.

En outre, l'implication décisionnelle des enseignants joue un rôle de levier dans la résolution des conflits, la circulation de l'information et la fluidité des relations hiérarchiques. Dans les établissements où les conseils d'école, les réunions pédagogiques ou les concertations pédagogiques sont organisées de manière inclusive, les enseignants se sentent reconnus comme des acteurs clés de l'établissement. Cette reconnaissance a pour effet d'augmenter leur investissement personnel dans la réussite des élèves et dans l'atteinte des objectifs pédagogiques. Comme le soulignent Mulford et Silins (2003), la gouvernance partagée dans le contexte scolaire est un facteur déterminant de développement des capacités professionnelles, en ce qu'elle valorise le leadership distribué et la coresponsabilité pédagogique.

Cependant, la recherche montre également que cette implication n'est pas uniforme d'un établissement à l'autre. Plusieurs contraintes limitent encore la participation effective des enseignants à la prise de décision. Parmi celles-ci, figurent : une culture hiérarchique forte héritée de l'administration publique, le manque de formation des chefs d'établissements en leadership participatif, la faible autonomie des établissements dans la gestion administrative et pédagogique, ainsi que le manque de temps dû aux surcharges horaires. Dans certaines écoles, la participation des enseignants reste formelle ou symbolique, souvent cantonnée à l'exécution des décisions prises en amont par l'administration. Ce constat rejoint les analyses critiques de Blasé et Blasé (1999), qui alertaient sur le risque de dérive managériale dans les écoles si la participation n'est pas authentique et soutenue par des mécanismes de dialogue permanent.

En mobilisant les cadres théoriques du leadership participatif, l'étude permet ainsi de souligner les effets directs et indirects de l'implication décisionnelle des enseignants sur

l'efficacité pédagogique. D'une part, l'implication favorise la construction d'un climat de travail collaboratif, une meilleure circulation des savoirs professionnels, une mutualisation des ressources et des pratiques, ce qui contribue à améliorer la qualité de l'enseignement dispensé. D'autre part, elle favorise l'émergence de communautés d'apprentissage professionnel, dans lesquelles les enseignants s'entraident, innovent et se forment mutuellement. Cette culture de collaboration pédagogique représente un gage de durabilité dans l'amélioration continue des pratiques d'enseignement au primaire public, tel que l'ont démontré Louis, Leithwood et Wahlstrom (2010).

Par ailleurs, la participation aux décisions éducatives selon la théorie du leadership participatif contribue au renforcement des compétences professionnelles des enseignants. En étant impliqués dans la gestion du projet pédagogique, dans l'analyse des résultats scolaires ou encore dans la construction des dispositifs de remédiation, les enseignants développent des compétences transversales en analyse des données, en évaluation, en leadership pédagogique et en gestion d'équipe. Ces compétences, bien que souvent considérées comme périphériques à l'acte d'enseigner, jouent un rôle crucial dans l'amélioration globale des performances pédagogiques. À cet égard, la formation des chefs d'établissement au leadership participatif devrait être consolidée, notamment à travers des modules sur la gouvernance inclusive, la communication participative, la négociation et la gestion des équipes pluriprofessionnelles.

Aussi, les résultats suggèrent que l'implication des enseignants dans la prise de décision agit également comme un facteur de prévention de la démotivation professionnelle et du burnout. En effet, la participation renforce le sentiment d'utilité, de reconnaissance et de contrôle sur l'environnement de travail, ce qui constitue un rempart contre le désengagement professionnel. Ces résultats rejoignent les apports de Tschannen-Moran et Hoy (2001) sur la confiance collective au sein des établissements scolaires, selon lesquels la participation et la transparence dans la gouvernance scolaire améliorent la satisfaction au travail et la cohésion des équipes pédagogiques.

Pour terminer, la présente discussion des résultats soutient l'hypothèse selon laquelle l'implication des enseignants dans la prise de décision, impulsée par un leadership participatif du chef d'établissement, constitue un levier déterminant de l'efficacité pédagogique dans les écoles primaires publiques. Elle appelle à une refonte des pratiques managériales scolaires dans une logique de gouvernance distribuée, fondée sur la participation, la reconnaissance mutuelle et la co-construction des projets éducatifs.

5.1.3. Utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement et efficacité pédagogique des enseignants du primaire public.

Les résultats statistiques montrent une corrélation positive entre l'utilisation régulière d'outils de suivi par les directeurs d'école et l'efficacité des enseignants dans les écoles publiques primaires. La corrélation de Pearson indique une certitude de 61% que l'utilisation de ces outils contribue à l'efficacité pédagogique des enseignants. Les auteurs suggèrent que la formation peut améliorer les compétences des employés en fonction de leur niveau d'éducation et d'expérience, renforçant ainsi leur confiance et efficacité. Investir dans la formation du personnel devrait augmenter la productivité des travailleurs et la performance organisationnelle. La formation continue des enseignants est vue comme essentielle pour améliorer la performance globale du système éducatif. L'investissement dans la formation et le perfectionnement des ressources humaines devrait accroître le rendement des travailleurs et, par conséquent, la performance organisationnelle (Manon, 2009).

La formation continue des enseignants est indissociable de la recherche de la performance globale du système éducatif (Kutche, 2012). Elle constitue l'un des principaux facteurs de reconnaissance des employés, ainsi qu'un levier essentiel pour l'adaptation au travail et le développement des compétences (Grimand, 2013). Loukil, Ahsina et Baddih (2016) la considèrent comme un levier puissant pour développer les compétences des employés et, par conséquent, comme un excellent moyen d'améliorer la performance globale. Pour confirmer cette affirmation, ils ont mené des enquêtes auprès de 68 entreprises délocalisées. Les résultats globaux de leurs analyses ont montré que la formation continue est un levier efficace pour développer les compétences des employés et améliorer la performance globale.

Afin d'accroître ses performances, son efficacité et son rendement professionnel, le gouvernement offre aux fonctionnaires une formation continue tout au long de leur carrière, dont les modalités sont fixées par décret du Premier ministre (décret n° 2000-359 du 6 avril 2000). Les conditions d'accès, la durée et l'organisation des études, ainsi que les méthodes d'évaluation et de certification sont fixées par des textes législatifs et réglementaires. Ces établissements, qui dispensent une formation théorique et pratique, peuvent être placés sous la tutelle du ministère ou des universités.

L'enseignement primaire représente la pierre angulaire du système éducatif, car il pose les fondations des savoirs, savoir-faire et attitudes durables. Dans ce contexte, le rôle du chef d'établissement en matière de pilotage pédagogique devient essentiel, notamment à travers

l'utilisation systématique des outils de suivi et d'évaluation. Ces outils — lorsqu'ils sont bien conçus, appliqués de manière régulière, et intégrés à un cadre collaboratif — constituent un puissant levier de développement professionnel pour les enseignants, et in fine, un vecteur d'amélioration de l'efficacité pédagogique.

Les résultats de cette étude montrent clairement que l'usage rigoureux et structuré de ces outils par les chefs d'établissement a une incidence positive sur les pratiques pédagogiques des enseignants du primaire public. Cette conclusion rejoint plusieurs travaux dans la littérature scientifique qui ont souligné le lien entre évaluation formative, leadership pédagogique et performance éducative (Black & Wiliam, 1998 ; Leithwood et al., 2004 ; Marzano et al., 2003).

Un suivi et une évaluation réguliers sont essentiels pour professionnaliser l'enseignement en améliorant l'efficacité pédagogique. Les chefs d'établissement peuvent soutenir le développement des enseignants en utilisant des outils tels que les rapports de supervision, les grilles d'observation et les entretiens de retour d'information, qui servent d'instruments de régulation professionnelle. Les enseignants qui font l'objet d'une supervision régulière ont tendance à améliorer la planification de leurs cours, à mieux gérer leur temps et à mieux utiliser les méthodes d'enseignement actives. En outre, les écoles où les chefs d'établissement procèdent à des évaluations pédagogiques fréquentes ont tendance à favoriser une culture de pratiques réflexives parmi les enseignants. L'évaluation et le suivi continu jouent un rôle important dans l'évaluation, le renforcement et l'amélioration de l'efficacité pédagogique, contribuant ainsi à l'épanouissement professionnel des enseignants (Darling-Hammond, 2010). Les résultats révèlent également que dans les établissements où le chef d'établissement pratique une évaluation pédagogique régulière, les enseignants sont plus enclins à engager des démarches réflexives sur leurs pratiques.

Le suivi régulier, lorsqu'effectué dans un cadre de confiance et de collaboration, se révèle être un puissant moteur de motivation pour les enseignants, selon une recherche récente. Les retours réguliers permettent aux enseignants d'identifier leurs forces, leurs zones de développement et de proposer des solutions, favorisant ainsi leur engagement dans leur développement professionnel. Le rôle du directeur d'école est crucial pour transformer la simple gestion administrative en un leadership transformationnel, instaurant une culture d'évaluation positive axée sur l'amélioration continue, l'innovation pédagogique et le développement des compétences. Ce type de leadership s'inscrit dans le modèle CIPP de Stufflebeam, où l'évaluation devient un outil décisionnel et d'amélioration dans les contextes éducatifs. (Bass & Riggio, 2006).

Ce leadership transformationnel s'observe dans la capacité du responsable à instaurer une culture de l'évaluation positive, centrée sur le progrès, l'innovation pédagogique et le développement des compétences. Cette perspective est compatible avec le modèle CIPP (Context, Input, Process, Product) proposé par Stufflebeam (2000), dans lequel le processus d'évaluation devient un outil d'aide à la décision et à l'amélioration.

Les enseignants bénéficiant d'un suivi régulier adoptent des pratiques pédagogiques plus structurées, centrées sur les besoins des élèves et améliorent la coordination des cours ainsi que la diversification des méthodes d'enseignement. Ce suivi renforce également la discipline professionnelle en réduisant les retards, les absences non justifiées et le laxisme dans la préparation des cours. Les entretiens avec les enseignants soulignent que l'évaluation les incite à être plus vigilants. Ces résultats rejoignent les études antérieures de Marzano et Marzano (2003) montrant que la supervision pédagogique continue améliore l'environnement d'apprentissage, et se réfèrent aux travaux de Danielson (2007) soulignant que le suivi régulier favorise une culture de responsabilité collective dans les écoles.

Cette étude met en lumière un aspect crucial de la dynamique collective, à savoir l'impact du suivi et de l'évaluation sur celle-ci. En effet, l'analyse des données issues des évaluations pédagogiques permet au chef d'établissement d'identifier les tendances, les forces collectives et les zones de faiblesse. Ces informations sont intégrées dans les plans de formation continue, les ateliers pédagogiques et les regroupements disciplinaires. Lorsque le suivi est bien documenté et partagé, il devient un catalyseur de mutualisation des pratiques, d'intelligence collective et d'innovation. Cette approche sociale du pilotage pédagogique revêt une importance cruciale dans le cadre d'une logique de pilotage par la performance (Barrère, 2003).

Néanmoins, les résultats de l'étude révèlent que l'efficacité du suivi-évaluation est conditionnée par plusieurs facteurs. En premier lieu, il convient de souligner l'importance de la formation initiale des chefs d'établissement en matière d'évaluation pédagogique. Dans le cadre d'un suivi de qualité, il est essentiel d'éviter toute forme de spontanéité ou d'orientation exclusivement centrée sur le contrôle du produit. Une telle approche peut en effet générer des effets contre-productifs, à savoir la démobilisation, le stress, la défiance, voire le désengagement.

En deuxième lieu, le temps consacré au suivi se révèle fréquemment insuffisant. Les directeurs d'établissements scolaires, confrontés à une charge administrative conséquente, peinent souvent à assurer un suivi régulier des enseignants. En troisième lieu, il est impératif

que les outils eux-mêmes soient adaptés au contexte pédagogique. En effet, si ces derniers s'avèrent trop techniques ou trop génériques, ils perdent leur pouvoir d'analyse et de régulation. En outre, l'efficacité du suivi dépend en grande partie de la qualité des relations interpersonnelles. En effet, le climat de dialogue, l'écoute active et le respect mutuel entre l'enseignant et son supérieur sont des facteurs déterminants pour garantir un suivi bénéfique pour toutes les parties prenantes

5.2. QUELQUES SUGGESTIONS

5.2.1. Le leadership de style transformationnel du chef d'établissement contribue à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public

- Former systématiquement les chefs d'établissement à la conduite du suivi pédagogique, à la gestion de l'évaluation formative et à l'utilisation des outils modernes de pilotage éducatif ;
- Alléger leur charge administrative afin de libérer du temps pour l'accompagnement pédagogique ;
- Mettre à leur disposition des outils de suivi contextualisés, simples, participatifs et orientés vers l'amélioration ;
- Encourager la transparence et la co-construction des grilles d'évaluation avec les enseignants pour susciter l'adhésion ;
- Intégrer les résultats du suivi dans les plans de formation continue des enseignants ;
- Renforcer les capacités managériales des chefs d'établissement par des formations spécifiques au leadership transformationnel (vision partagée, accompagnement individuel, stimulation intellectuelle) ;
- Mettre en place un système de mentorat pédagogique, où le chef d'établissement joue un rôle de coach pour les enseignants ;
- Valoriser les réussites des enseignants et instaurer des rituels de reconnaissance (récompenses, encouragements, valorisation en réunion pédagogique) ;
- Instaurer des espaces de dialogue pédagogique réguliers pour favoriser la motivation intrinsèque et l'engagement collectif.

5.2.2 L'implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement améliore leur efficacité pédagogique au primaire public

- Instaurer des conseils pédagogiques décisionnels, où les enseignants peuvent participer à la planification des activités, l'élaboration des projets et les priorités de formation continue ;
- Adopter un leadership participatif, fondé sur la consultation, la délégation et la coresponsabilité ;
- Créer des groupes de travail collaboratifs (commissions pédagogiques, équipes projets) qui incluent des enseignants dans la prise de décision ;
- Favoriser un climat de confiance et de reconnaissance de l'expertise enseignante.

5.2.3. L'utilisation régulière des outils de suivi et d'évaluation par le chef d'établissement participe à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public

- Déployer des grilles d'observation en classe, accompagnées de séances de rétroaction constructive entre le chef d'établissement et l'enseignant ;
- Mettre en place des outils de suivi partagés (tableaux de bord pédagogiques, carnets de supervision, plateformes numériques de suivi) ;
- Utiliser les résultats du suivi-évaluation pour identifier des besoins de formation spécifiques et planifier les accompagnements ciblés ;
- Encourager les enseignants à autoévaluer leurs pratiques, en lien avec les observations du chef d'établissement.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'analyse menée à travers cette étude montre clairement que la gestion des ressources humaines dans le domaine éducatif ne saurait se réduire à de simples fonctions administratives. Bien au contraire, elle constitue un levier stratégique essentiel pour améliorer la qualité des apprentissages. Les résultats de l'enquête ont permis de mettre en exergue l'impact direct et indirect des dimensions de la GRH (recrutement, formation continue, évaluation, encadrement, motivation, gestion de carrière, implication dans la gouvernance scolaire, etc.) sur l'efficacité pédagogique. En effet, il ressort que lorsque les enseignants se sentent soutenus, formés, impliqués et valorisés dans leur environnement professionnel, ils manifestent une meilleure capacité à s'adapter aux exigences de la profession, à faire preuve d'innovation pédagogique, à entretenir des relations pédagogiques plus efficaces avec les apprenants, et à obtenir de meilleurs résultats dans leurs pratiques d'enseignement.

L'un des premiers constats majeurs issus de cette recherche est que les pratiques de GRH ont une influence significative sur la motivation et l'engagement professionnel des enseignants. Le lien entre motivation intrinsèque, sentiment d'auto-efficacité et performance pédagogique a été largement documenté par plusieurs chercheurs (Deci & Ryan, 2002 ; Viau, 2009). Dans les écoles primaires publiques étudiées, il a été observé que les enseignants qui bénéficient d'un accompagnement professionnel régulier, d'une reconnaissance de leurs efforts, et d'une implication dans la vie de l'école manifestent un engagement pédagogique accru. Ils préparent mieux leurs cours, diversifient leurs méthodes didactiques et s'investissent davantage dans la réussite de leurs élèves. Ce constat rejoint les apports de Herzberg (1966) sur les facteurs de satisfaction professionnelle, notamment l'importance de la reconnaissance, de la promotion et des conditions de travail dans la motivation au travail.

Selon Tardif (2013), la formation continue est apparue comme une composante centrale des pratiques de GRH qui influence positivement l'efficacité pédagogique. Les enseignants ayant accès à des opportunités régulières de développement professionnel manifestent des pratiques plus adaptées aux contextes d'apprentissage, actualisent leurs connaissances didactiques, et adoptent des approches pédagogiques centrées sur l'élève. Toutefois, plusieurs insuffisances ont été relevées dans le système actuel de formation continue, notamment son caractère ponctuel, son inadéquation aux besoins spécifiques des enseignants, et l'absence de dispositifs d'accompagnement post-formation. Il devient alors crucial de repenser la formation

continue dans une logique de professionnalisation durable, à l'image de ce que propose Tardif (2013) dans son approche du développement de la compétence professionnelle en contexte.

Par ailleurs, le leadership du chef d'établissement est apparu comme un facteur structurant de l'efficacité des pratiques de GRH. Les établissements dirigés par des chefs d'établissement adoptant un style transformationnel, participatif ou pédagogique présentent des dynamiques organisationnelles plus favorables à l'épanouissement professionnel des enseignants. Ce type de leadership encourage l'innovation, la collaboration entre pairs, la responsabilisation et l'engagement collectif autour de la mission éducative. À l'inverse, un style de management autoritaire ou bureaucratique tend à inhiber la créativité pédagogique, à créer des tensions professionnelles et à compromettre l'efficacité des équipes éducatives (Leithwood & Jantzi, 2006).

L'étude a également montré que la régularité de l'évaluation et le suivi pédagogique constituent des instruments de GRH essentiels dans le pilotage de l'efficacité pédagogique. Toutefois, dans les établissements étudiés, l'évaluation des enseignants reste souvent formelle, centrée sur la conformité administrative plutôt que sur l'accompagnement à l'amélioration des pratiques. Une telle approche, purement sommative, prive les enseignants d'un retour constructif et ne leur permet pas de progresser professionnellement. Il est donc recommandé d'implémenter des dispositifs d'évaluation formative, participative et orientée vers l'amélioration continue, conformément aux modèles proposés par Marzano et al. (2011) et Danielson (2007).

De plus, la participation des enseignants dans les processus décisionnels de l'établissement s'est révélée être un puissant levier de responsabilisation professionnelle. Les enseignants impliqués dans les décisions relatives à la pédagogie, à la gestion des ressources ou à la planification scolaire développent un sentiment d'appartenance plus fort à l'institution, une meilleure compréhension des enjeux éducatifs, et une plus grande propension à s'auto-réguler. Cela rejoint la théorie du leadership participatif selon laquelle l'autonomie décisionnelle et la concertation renforcent la motivation et l'efficacité des équipes (Yukl, 2012).

Malgré ces constats encourageants, la recherche a mis en évidence un certain nombre de contraintes structurelles et organisationnelles qui limitent l'efficacité des pratiques de GRH dans le primaire public. Parmi celles-ci figurent le manque de ressources matérielles, le déficit de formation managériale des chefs d'établissement, la centralisation excessive des décisions éducatives, le poids de la bureaucratie, ainsi que le manque de coordination entre les différentes

instances éducatives. Ces éléments fragilisent l'autonomie organisationnelle des établissements et nuisent à l'efficacité des initiatives locales. Une réforme systémique est donc indispensable pour ancrer la GRH scolaire dans une vision plus stratégique, décentralisée et orientée vers la performance collective.

Par ailleurs, cette étude invite à réinterroger le statut de l'enseignant dans la société. Trop souvent perçus comme de simples exécutants de prescriptions curriculaires, les enseignants doivent au contraire être considérés comme des professionnels de la construction des savoirs, capables d'analyse réflexive, de créativité pédagogique et d'innovation. Cette revalorisation passe nécessairement par une GRH qui soutient leur développement professionnel, leur bien-être psychologique, leur implication sociale et leur reconnaissance institutionnelle. En définitive, cette recherche postule que la performance pédagogique dans l'enseignement primaire public ne saurait être atteinte sans une gestion stratégique et humaine des ressources enseignantes. Elle appelle à un changement de paradigme : passer d'une GRH instrumentale à une GRH développementale, qui conçoit les enseignants comme le cœur du système éducatif, et non comme de simples agents administratifs. Il s'agit de placer la personne enseignante au centre des préoccupations, de créer un environnement favorable à son épanouissement, et de mobiliser les leviers managériaux pour faire émerger des pratiques pédagogiques efficaces, durables et porteuses de sens.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2011). *Former des enseignants professionnels*. Presses Universitaires de Rennes.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barrère, A. (2003). *La fabrication des enseignants*. PUF.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Psychology Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Psychology Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd ed.). Psychology Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Blasé, J., & Blasé, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Blasé, J., & Blasé, J. (2001). *Empowering Teachers: What Successful Principals Do*. Corwin Press.
- Bressoux, P. (2004). *L'effet maître: Des recherches aux pratiques*. INRP.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching* (2nd ed.). ASCD.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching* (2nd ed.). ASCD.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Delobbe, N., Vandenberghe, C., & Akremi, A. E. (2012). *Comportements organisationnels : Comprendre et gérer les attitudes et comportements au travail*. De Boeck Supérieur.

- Frangieh, B. (2013). « Les effets de la formation des enseignants dans l'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle légère ». Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université De Haute-Alsace, France, 317 p.
- Galambaud, B. et Léon, E. (2008). « Le sens de la mesure : Le cas de la performance en gestion des ressources humaines ». *Gestion*, 33(2), HEC Montréal. doi : 10.3917/riges.332.0010 P 10-13.
- Gauthier, C. et Dembele, M. (2005). « Quality of teaching and quality of education: A review of research findings ». *Education for All, Global Monitoring Report*. Paris, UNESCO, 47 p.
- Gilbert, P. et Charpentier, M. (2004). « Comment évaluer la performance RH ? Question universelle, réponses contingentes ». *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°53, juill.- sept., p. 29 42.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Open University Press.
- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46(1), 53–62.
- Herzberg, F., Mausner, B. et Snyderman, B.B. (1993). *The motivation to work*. New Edition, Transaction publishers, 180 p.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. Routledge.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9th ed.). McGraw-Hill.
- Kutche, T.C.D. (2012). « *Pratiques de gestion des ressources humaines et performance sociale des établissements d'enseignement secondaire privé au Cameroun. Cas du collège la Bergère* ». Mémoire de Master, Université de Poitiers, 90 p.
- Labie, M. (2005). « Comprendre et améliorer la gouvernance des organisations à but non lucratif : vers un apport des tableaux de bord ? ». *Gestion*, 30(1), 78-86. doi:10.3917/riges.301.0078.
- Lacaze, D. (2007). « La gestion de l'intégration en entreprise de service : l'apport du concept de socialisation organisationnelle ». *Management et Avenir*, 14(4), 9-24. doi:10.3917/mav.014.0009.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529–561.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271–301.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. ASCD.
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective Supervision: Supporting the Art and Science of Teaching*. ASCD.
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective Supervision: Supporting the Art and Science of Teaching*. ASCD.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. ASCD
- MINEDUB. (2019). *Rapport annuel sur l'état du système éducatif camerounais*. MINEDUB.
- Mintzberg, H. (1981). *Structure et dynamique des organisations*. Les éditions d'organisation, 434 p.
- Moubende, J.M. (2012). « *Insatisfaction au travail et facettes de l'emploi. Cas du personnel soignant du centre hospitalier régional Amissa Bongo de Franceville au Gabon* ». Mémoire de Master, Université protestante Edwin Cozzens d'Elat, Cameroun, 52 p.
- Mulford, B., & Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes – What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175–195.
- Müller, J. et Djuatio, E. (2011). Les relations entre la justice organisationnelle, l'employabilité, la satisfaction et l'engagement organisationnel des salariés ». *Revue de gestion des ressources humaines*, 82(4), 46-62. doi:10.3917/grhu.082.0046.

- Nasr, M. I., El Akremi, A. et Vandenberghe, C. (2009). « Justice organisationnelle et comportement de citoyenneté : Test d'un modèle multi-sources multi-cibles de l'échange social au travail ». *Revue de gestion des ressources humaines*, 74, 3-23.
- Nasuridin, A., Ahmad, N. et Tan, C.L. (2015). High Performance Human Resource Practices, Identification with Organizational Values and Goals, and Service-Oriented Organizational Citizenship Behavior: *A Review of Literature and Proposed Model*. *EDP Sciences*, 15p. doi: 10.1051/shsconf/20151801001
- Ndayirata, S. (2017). « *L'influence des perceptions des pratiques de GRH et des facteurs de contexte organisationnel sur la fidélité des employés : cas des médecins du secteur public au Burundi* ». Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, 412 p.
- Nji Mfout, A.F. (2010). « *L'épanouissement de l'enseignant et son engagement au travail : cas des enseignants de quelques établissements de Yaoundé* ». Mémoire de Master, Université de Yaoundé, 148p.
- Nkelzok, K.V. (2015). *Psychosociologie des organisations : comprendre et gérer une organisation humaine*. Dianoia, 347 p.
- Nwahanye, E. (2016). « Le rôle médiateur de la satisfaction au travail dans le lien entre l'intensité de la gestion des ressources humaines et le roulement du personnel ». *La Revue Gestion et Organisation*, 8(2), 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.rgo.2016.09.002>.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.
- Postic, M. (1990). *L'observation dans la classe : Initiation à la pédagogie différenciée*. PUF.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus, & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 279–317). Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Jossey-Bass.
- Tardif, M. (2013). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaine*. PUF.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. PUF.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 949–965.
- UNESCO. (2015). *Éducation 2030: Déclaration d'Incheon et Cadre d'action*. UNESCO.

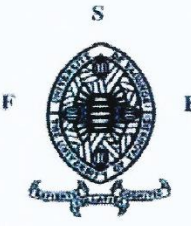
Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. Wiley.

Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. University of Pittsburgh Press.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche

UNIVERSITE DE YAOUNDE I The University of Yaoundé I ***** FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION Faculty of Education ***** DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE Department of Specialized of Education		RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN Republic of Cameroon ***** Paix - Travail - Patrie Peace - Work - Fatherland *****
N° <u>137</u> /25/D-FSE/D-CEV LE DOYEN The Dean Yaoundé, le 14. MAR 2025		
AUTORISATION DE RECHERCHE		
Je soussigné, Professeur Cyrille Bienvenu BELA, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE), autorise l'étudiante MANOUERE PASMA Matricule 23W3087, inscrite en Master II dans le Département de Curricula et Évaluation, Filière : Management de l'Éducation, option : Administration et Inspection de la Vie Scolaire, avec pour encadrant, le Pr DJEUMENI TCHAMABE Marceline, à réaliser ses travaux de recherche sur le thème intitulé : « GESTION DES RESSOURCES HUMAINES ET EFFICACITE DES ENSEIGNANTS CAS DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES DE L'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDE VI ».		
En foi de quoi, la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit. /-		
 Accord TO 3 AVR 2025 Doyen PENI/Mais Echelle Pour le Doyen et Par Ordre  Louis-Dominique Binkolo Komo Professeur Titulaire		

Annexe 2 : Questionnaire

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

 Paix – Travail – Patrie

 UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

 CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
 DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
 SOCIALES ET EDUCATIVES

 UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
 DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
 ET INGENIERIE EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON

 Peace – Work – Patriotism

 UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 POST COORDINATION SCHOOL FOR SOCIAL AND
 EDUCATION SCIENCES

 DOCTORATE UNIT OF RESEARCH AND TRAINING
 IN SCIENCES OF EDUCATION AND
 EDUCATIONAL ENGINEERING

Questionnaire

Cher(e) participant(e)

Notre étude est intitulée «Pratiques de gestion des ressources humaines et efficacité pédagogique des enseignants du primaire public de l'arrondissement de Yaoundé 6 ». L'objectif est d'identifier les pratiques de gestion de ressources humaines susceptibles de contribuer à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public. Tout en vous garantissant de la confidentialité de vos réponses au terme de la loi no 91/023 du 16 décembre 1991 sur le recrutement et enquêtes statistiques, nous vous prions de bien vouloir y répondre avec plus d'honnêteté et de sincérité.

NB : veuillez cocher la case qui correspond à votre réponse :

DA = D'accord et ED= En désaccord

Section I : Pratiques de gestion des ressources humaines

1.1. Style de leadership

No	Items	DA	ED
Q1	La qualité de communication du directeur d'école avec les enseignants est claire et transparente		
Q2	La fréquence de communication entre le du directeur d'école et les enseignants est régulière		
Q3	Le directeur d'école encourage régulièrement les enseignants à participer aux activités de l'école		
Q4	Le chef d'établissement est toujours disponible pour aider et conseiller les enseignants		
Q5	Les enseignants reçoivent des feedbacks positifs après une activité réalisée		
Q6	Les enseignants reçoivent régulièrement de la part du directeur des récompenses et encouragements		
Q7	Votre chef d'établissement résout généralement les conflits de manière constructive		
Q8	Les objectifs pédagogiques sont toujours précis et communiqués à chaque enseignant		

Q9	En pédagogie, les enseignants disposent d'une certaine autonomie accordée par le directeur		
----	--	--	--

1.2. Implication des enseignants

No	Items	DA	ED
Q10	Le taux de présence des enseignants aux réunions (conseils pédagogiques, conseils d'école) est satisfaisant		
Q11	Les enseignants participent massivement aux activités extrascolaires de l'établissement		
Q12	Les enseignants contribuent aux décisions concernant la gestion de l'école		
Q13	Les procédures et règles sont toujours respectées et appliquées par le directeur à l'égard des enseignants		
Q14	Les enseignants participent régulièrement aux formations continues (<i>au moins deux fois par an</i>)		
Q15	Les initiatives pédagogiques proposées et mises en œuvre par les enseignants sont toujours encouragées		

1.3. Suivi et d'évaluation des performances

No	Items	DA	ED
Q16	Le directeur effectue des visites d'observation régulières dans les salles de classe (<i>au moins une fois par semaine</i>)		
Q17	Après observation du directeur, les enseignants reçoivent des feedback pertinents et constructifs		
Q18	Pour le suivi des performances, il existe un formulaire standardisé pour l'évaluation des enseignants		
Q19	Les évaluations des performances internes sont faites par des tests ou examens		
Q20	Dans votre établissement en matière de suivi, il existe des plans de développement professionnel personnalisé à chaque enseignant		
Q21	Ces plans de développement professionnel personnalisé sont facilité le suivi et l'évaluation des performances des enseignants		
Q22	Les problèmes pédagogiques identifiés chez les enseignants sont toujours pris en charge		
Q23	Les activités de suivi et évaluation favorisent l'efficacité pédagogique des enseignants		

Section 2 : Efficacité pédagogique

No	Items	DA	ED
Q24	Les résultats scolaires de vos élèves au cours de ces dernières années sont satisfaisants		
Q25	Le niveau d'appropriation des programmes et méthodes d'enseignements par les enseignants est satisfaisant		
Q26	Les enseignants reçoivent des encouragements pour leur niveau d'appropriation des méthodes pédagogiques en vigueur		
Q27	Les enseignants disposent des outils nécessaires pour une gestion efficace de la classe (<i>discipline, organisation</i>)		
Q28	Les enseignants dans leur pratique de classe utilisent des supports TIC aisément		
Q29	Les élèves sont toujours satisfaits de la qualité d'enseignement reçu (<i>feedback des élèves</i>)		
Q30	Certains enseignants ne sont pas toujours réguliers et ponctuels au cours		

Section 3 : données sociodémographiques

Q31 – Genre :

Q32– Tranche d'âge : 20 ans 30 ; 31 ans 41 ; 42 ans et plus

Q33- Fonction :

Q34- Poste :

Q35 ancienneté au poste :

Q35- nom de l'école :

Merci d'avoir participé à cette enquête !!!

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	ii
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES, ACRONYMES, SIGNES ET SYMBOLES	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
 INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	 1
 CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	 4
1.1- CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU SUJET	4
1.1.1- Contexte de l'étude	4
1.1.1.1- Contexte général de l'étude	4
1.1.2 Justification de l'étude	8
1.2 CONSTATS ET FORMULATION DU PROBLÈME	10
1.2.1 Constats	10
1.2.2 Formulation du problème	12
1.3- QUESTIONS DE RECHERCHE	13
1.3.1- Question principale de recherche	13
1.3.2-Questions secondaires	13
1.4-HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	13
1.4.1. Hypothèse principale de recherche	13
1.4.2. Hypothèses secondaires de recherche	13
1.5-OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	14
1.5.1. Objectif général	14
1.5.2. Objectifs spécifiques	14
1.6 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	14
1.6.1 Délimitation thématique	15
1.6.2 Délimitation temporelle	15

1.6.3 Délimitation théorique	15
1.6.4 Délimitation spatiale	15
1.7- INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE	16
1.7.1- Intérêt académique	16
1.7.2- Intérêt scientifique	16

CHAPITRE 2 : REVUE DE LITTÉRATURE ET THÉORIES EXPLICATIVES..... 17

2.1. APPROCHE NOTIONNELLE.....	17
2.1.1. Pratique de gestion des ressources humaines	17
2.1.2. Leadership du chef d'établissement	18
2.1.3. Management des organisations éducatives	20
2.1.4. Efficacité pédagogique des enseignants	21
2.1.5. École primaire publique au Cameroun.....	21
2.2. RECENSION DES ÉCRITS.....	22
2.2.1. Pratiques de GRH et performances	22
2.2.1.1 Approche de mobilisation des RH et performance.....	22
2.2.1.2. L'approche psychologique de la GRH	24
2.2.1.3. L'approche psychologique de la GRH	25
2.2.2. Leadership du chef d'établissement et performances organisationnelles	26
2.2.2.1. Rôle du chef d'établissement comme leader	26
2.2.2.2. Les nouveaux rôles des chefs d'établissements.....	27
2.2.2.3. Profil du leader	28
2.2.2.4 du leadership au leadership en éducation	29
2.2.3. Implication des enseignants dans la gestion et le fonctionnement de l'établissement.....	31
2.2.3.1. Les effets de l'implication sur la performance	32
2.2.4. Performances du personnel au sein de l'organisation	32
2.2.4.1. Performances des enseignants et efficacité organisationnelle	33
2.2.4.2. Style de leadership et performance scolaire	34
2.2.4.3. L'appréciation des compétences des enseignants comme gage d'efficacité scolaires	35
2.2.5. Le management participatif des chefs établissements et performance	36
2.2.6. Suivi et évaluation de la performance des enseignants via la formation continue..	38

2.2.6.1. Chef d'établissement comme facilitateur de la formation continue des enseignants.....	38
2.3. THÉORIES EXPLICATIVES	40
2.3.1. La théorie des ressources humaines (bi-factorielle)	40
2.3.2. La théorie du leadership	41
2.3.3. Théorie de l'analyse situationnelle.....	43
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	45
3.1. TYPE DE RECHERCHE	45
3.2. SITE DE L'ÉTUDE.....	47
3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE	48
3.3.1 Population mère	48
3.3.2 Population cible.....	49
3.3.3 Population accessible	49
3.4- TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	50
3.4.1- Technique d'échantillonnage probabiliste	50
3.4.2- Échantillon	50
3.5. PRÉSENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES ET JUSTIFICATION	51
3.5.1- Le questionnaire.....	52
3.5.1.1- Choix du questionnaire.....	52
3.6. TECHNIQUE DE COLLECTE DES DONNÉES.....	52
3.6.1- La pré-enquête	53
3.6.2 Le pré-test.....	54
3.7. ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE	54
3.7.1. Validité et fiabilité de l'instrument de recherche	54
3.8- TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES	56
3.8.1. Le dépouillement des questionnaires.....	56
3.8.2- Méthode d'analyse des données	56
3.9- LES VARIABLES, LEURS INDICATEURS ET MODALITÉS	58
3.9.1. Les variables.....	58
3.9.1.1. La variable dépendante (VD)	58
3.9.1.2. La variable indépendante (VI).....	58

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	63
4.1- PRÉSENTATION ET ANALYSES DESCRIPTIVES DES DONNÉES.....	63
4.1.1. Style de leadership	64
4.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	76
4.2.1. Le leadership de style transformationnel du chef d'établissement et efficacité pédagogique des enseignants du primaire public.....	76
4.2.2. Implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement et efficacité pédagogique au primaire public	77
4.2.3. Utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement efficacité pédagogique des enseignants du primaire public	78
CHAPITRE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS.....	81
5.1. DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	81
5.1.1. Le leadership de style transformationnel du chef d'établissement et efficacité pédagogique des enseignants du primaire public.....	81
5.1.2. Implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement et l'efficacité pédagogique au primaire public.....	84
5.1.3. Utilisation régulière des outils de suivi et évaluation par le chef d'établissement et efficacité pédagogique des enseignants du primaire public.	88
5.2. QUELQUES SUGGESTIONS	91
5.2.1. Le leadership de style transformationnel du chef d'établissement contribue à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public.....	91
5.2.2 L'implication des enseignants dans la prise de décision par le chef d'établissement améliore leur efficacité pédagogique au primaire public	92
5.2.3. L'utilisation régulière des outils de suivi et d'évaluation par le chef d'établissement participe à l'efficacité pédagogique des enseignants du primaire public.....	92
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	93
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	96
ANNEXES	101