

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DE CURRICULA

ET

EVALUATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION

DOCTORALE (CRFD) EN SCIENCES

HUMAINES, SOCIALES ET

ÉDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

CURRICULA AND

EVALUATION

DOCTORAL RESEARCH AND

TRAINING

CENTRE (CRFD) IN SOCIAL AND

EDUCATIONAL SCIENCES

**PERCEPTION DE LA JUSTICE
ORGANISATIONNELLE PAR L'INSTITUTEUR
CONTRACTUEL ET SON IMPLICATION
PROFESSIONNELLE**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master
en Sciences de
l'Éducation et Ingénierie éducative.

Par : **KEGHENLIO NOCHI Madeleine Elisa**

Licenciée en Psychologie

Sous la direction de
Monsieur MGBWA Vandelin
Chargé de Cours

Année Académique : 2017



SOMMAIRE

DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ANCRONYMES	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
RESUME	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	6
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME	11
1.3. QUESTION DE RECHERCHE	14
1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	15
1.5. INTERETS DE L'ETUDE	16
1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE	17
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET	20
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS CLES	21
2.2. REVUE DE LA LITTERATURE	32
2.3. THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET	50
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	70
3.1. TYPE DE RECHERCHE	71
3.2. SITE DE L'ETUDE.....	71
3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE	73
3.4. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	74
3.5. PRESENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTES DES DONNEES	75
3.6. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES.....	77
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSE DES DONNEES ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	80
4.1. PRÉSENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DESCRIPTIVE	81
4.2. ANALYSE INFERENTIELLE DES DONNEES	92
4.3. RECAPITULATIF DE VERIFICATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE.....	98
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION	99

5.1. RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES ET EMPIRIQUES	100
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	102
5.3 DISCUSSION ET PERSPECTIVES	109
CONCLUSION GENERALE	114
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	117
ANNEXES.....	127
TABLE DES MATIERES	136

A

M. JOSEPH FOUSSA.

REMERCIEMENTS

Ce travail a pu être réalisé par l'encadrement et le soutien de plusieurs personnes. Qu'il nous soit permis ici de remercier le Directeur de ce mémoire, Dr Vandelin MGBWA, pour ses conseils et critiques qui ont permis de cerner le problème de recherche.

Ma gratitude va à l'endroit de tout le personnel enseignant et administratif de la Faculté des Sciences de l'Éducation qui, malgré les conditions de travail assez difficile, ont su nous donner le meilleur d'eux-mêmes pour nous permettre d'avancer dans notre formation. J'aimerais adresser un merci particulier au Pr Maureen Tanyi Ebanga, chef de département de Curricula et évaluation, qui dès la première heure a su nous donner un sens pertinent de la recherche, notamment en management de l'éducation.

Je ne saurais oublier, le Pr Jacques Philippe Tsala Tsalaqui, pendant nos débuts en master nous a offert un cadre propice en recherche. Nous adressons un vibrant merci à M. les Directeurs des écoles primaires publiques de Nfandena II A et II B, pour nous avoir permis de rencontrer les enseignants afin de collecter les données qui ont été utiles à la réalisation de ce mémoire.

Nous adressons notre reconnaissance à l'endroit de certains de nos aînés académiques notamment monsieur Acha Georges et madame Ngono Pangrassé tous doctorants en Psychologie. Nous exprimons toute notre gratitude à Monsieur Fangmegni Wandji Fidèle pour avoir réalisé la mise en forme définitive de ce travail.

SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ANCRONYMES

ANOVA	: Analyse de la Variance
CEV	: Commission d'Education du Village
CAPIEMP	: Certificat d'aptitude Pédagogique des instituteurs de l'enseignement Maternelle et Primaire
CAPES	:Le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CONFINEM	:Conférence des Ministres de l'Education des Etats et Gouvernement de la Francophonie
CE1	: Cours Elémentaire 1
CE2	: Cours Elémentaire 2
CM2	: Cours moyen 2
DDL	: Degrés De Liberté
DPEP	: District Primary Education Program
EPT	: Education Pour Tous
ENI	: Ecole Normale des Instituteurs
ENIEG	: Ecole Normale des Instituteurs de L'Enseignement Générale
ENS	: Ecole Normale Supérieure
GRH	: Gestion des ressources Humaines
H0	: Hypothèse Nulle
HR	: Hypothèse de Recherche
IVAC	: Instituteurs Vacataires
IC	: Instituteurs Contractuels ou Contractualisés
IPE	: Institut International de Planification de L'Education
IT	: Implication au Travail
JD	: Justice Distributive
MINEDUC	: Ministère de l'Education
MINEDUB	: Ministère de l'Education de Base
ONG	: Organisation Non Gouvernementale
OCDE	: Organisation pour la Coopération et le Développement en Afrique
PASEC	: Programme d'Appui au Secteur Educatif Camerounais
PAS	: Programme d'Ajustement structurel
PNB	: Produit National Brut

PPTE	: Pays Pauvres Très Endettés
SSA	: Sarva Shiksha Abhiyan
SPU	: Scolarisation Primaire Universelle
TAD	: Théorie de l'Auto Détermination
TPR	: Théorie de la Privation Relative
UNICEF	: Organisation des Nations unies pour l'Enfance
UNESCO	: Organisation des Nations unies l'Education, la Sciences et la Culture
USD	: United States Dollars
ISU	: Institut de la Statistique de l'Unesco
UP	: Uttar Pradesh
VD	: Variable Dépendante
VI	: Variable indépendante
ZEP	: Zone d'Education Prioritaire

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Opérationnalisation de la variable indépendante.....	67
Tableau 2 : Opérationnalisation de la variable dépendante.....	68
Tableau 3 : Répartition des IC en fonction des groupes scolaires	74
Tableau 4 : Répartition des répondants en fonctions des classes tenues.....	81
Tableau 5: Répartition de la population en fonction du grade	82
Tableau 6 : Répartition des instituteurs contractualisés en fonctions de l'âge.....	82
Tableau 7 : Distribution des instituteurs marginalisés	83
Tableau 8: Distribution de l'échantillon en fonction du degré de marginalisation	83
Tableau 9 : Distribution de l'échantillon en fonction du statut social.....	84
Tableau 10 : Distribution en fonction des conditions de travail	84
Tableau 11 : Distribution de l'échantillon en fonction de la rémunération des instituteurs contractuels par rapport au fonctionnaire	85
Tableau 12: Distribution en fonction du processus d'intégration en tant que travailleur des instituteurs contractuels.....	86
Tableau 13: Distribution de l'échantillon en fonction plan de carrière des instituteurs contractualisés défini le niveau d'implication des enseignants.....	86
Tableau 14 : Distribution de l'échantillon en fonction des possibilités de progression des enseignants contractualisés meilleure	87
Tableau 15 : Distribution de l'échantillon en fonction du poids du travail.....	87
Tableau 16 : Distribution de l'échantillon en fonction de La probabilité de faire carrière dans l'enseignement	88
Tableau 17 : Distribution en fonction des avantages qu'ont les IC.....	88
Tableau 18 : Distribution en fonction du sentiment de motivation et de satisfaction des IC par rapport à leur travail	89
Tableau 19: Distribution des sujets en fonction de leur traitement vis-à-vis de la motivation au travail.....	89

Tableau 20 : Distribution en fonction du degré d'attachement à la profession.....	90
Tableau 21 : Distribution de l'échantillon en fonction de l'opinion des sujets sur leur engagement par rapport à leur travail.	90
Tableau 22 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur la qualité des échanges dans leur travail	91
Tableau 23 : Distribution de l'échantillon en fonction du degré de responsabilité dans votre structure.....	91
Tableau 24 : Présentation du tableau de contingence pour HR1.....	92
Tableau 25: Présentation des résultats du test statistique.....	93
Tableau 26 : Présentation du tableau de contingence pour HR2.....	94
Tableau 27 : présentation des résultats du test statistique.....	95
Tableau 28 : Présentation du tableau de contingence pour HR3.....	96
Tableau 29 : Résultats du test statistique	97
Tableau 30 : Tableau récapitulatif de vérification des hypothèses de recherche	98

RESUME

L'objectif de ce mémoire est de déterminer s'il existe une relation entre les différentes perceptions de la justice organisationnelle et le niveau d'implication professionnelle des instituteurs contractuels. La question de la justice et de l'équité demeure une préoccupation majeure pour les salariés. Pourtant en gestion des ressources humaine l'influence des perceptions des justices organisationnelle sur l'implication professionnelle n'a suscité que très peu de recherches. Quels sont les déterminants de la justice organisationnelle tels que perçus par l'instituteur contractuel qui influent sur son implication au travail? La réponse à cette question de recherche a permis d'examiner trois variables de la justice organisationnelle. Ces variables sont la justice distributive, la justice procédurale et la justice interactionnelle

Pour éprouver nos hypothèses de recherches, l'étude s'est appuyée sur un questionnaire que nous avons administré à un échantillon de 100 instituteurs contractualisés en appliquant le choix raisonné par quotas. Des données collectées et traitées à l'aide d'un test d'indépendance le khi-2, sont les suivants :

HR1 : $X^2_{\text{Cal}} (18,463) \geq X^2_{\text{Lu}} (16,919)$, H_0 accepté; ce qui suppose qu'il existe un lien entre la perception de la justice distributive et l'implication professionnelle des instituteurs contractuels.

HR2 : $X^2_{\text{Cal}} (17,470) \geq X^2_{\text{Lu}} (16,919)$, H_0 accepté ;ce qui suppose qu'il existe un lien entre la perception de la justice procédurale et l'implication professionnelle des instituteurs contractuel.

HR3 : $X^2_{\text{Cal}} (20,290) \geq X^2_{\text{Lu}} (16,919)$, H_0 accepté ; ce qui suppose qu'il existe un lien entre la perception de la justice interactionnelle et l'implication professionnelle des instituteurs contractuels

Ces résultats montrent que s'il existe un lien significatif entre la perception de la justice organisationnelle et le niveau d'implication professionnelle des enseignants contractuels. Il y a une variable qu'il faut prendre en compte : la justice procédurale du coup la recherche apporte un éclairage nouveau sur la théorie de la justice organisationnelle ; en effet il apparait que le management de l'organisation peu aussi se retrouver en situation de perception d'injustice si le sentiment de la direction se trouve dans un étai entre les insatisfactions et l'amélioration de la motivation au travail.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to determine whether there is a relationship between the different perceptions of organizational justice and the level of professional involvement of contract teachers. The issue of fairness and equity remains a major concern for employees. Yet in human resource management, the influence of perceptions of organizational justices on professional involvement has generated very little research. What are the determinants of organizational justice as perceived by the contractual teacher who influence his involvement in work? The answer to this research question examined three variables of organizational justice. These variables are distributive justice, procedural justice and interactional justice

To test our research hypotheses, the study was based on a questionnaire that we administered to a sample of 100 contractual teachers by applying reasoned choice by quotas. Data collected and processed using a chi-square independence test are as follows:

HR1: $X^2_{Cal} (18.463) \geq X^2_{Lu} (16.919)$, H_a accepted; Which implies that there is a link between the perception of distributive justice and the professional involvement of contract teachers.

HR2: $X^2_{Cal} (17.470) \geq X^2_{Lu} (16.919)$, H_a accepted; Which implies that there is a link between the perception of procedural justice and the professional involvement of contractual teachers.

HR3: $X^2_{Cal} (20.290) \geq X^2_{Lu} (16.919)$, H_a accepted; Which implies a link between the perception of interactional justice and the professional involvement of contract teachers

These results show that shows that there is a significant link between the perception of organizational justice and the level of professional involvement of contract teachers. There is one variable that must be taken into account: the procedural justice of the research results sheds new light on the theory of organizational justice; In fact it appears that the management of the organization can also find itself in a situation of perception of injustice if the feeling of the management is in a vice between the dissatisfactions and the improvement of the motivation to work.

INTRODUCTION GENERALE

Au cours de la dernière décennie, la justice organisationnelle compte parmi les phénomènes les plus mesurés dans les domaines des sciences sociales, des sciences éducatives et du comportement organisationnel (Fall, 2014 ; Vallerand et Thill, 1993 ; Roussel, 1996). Or, le regard de justice se trouve dans le regard de l'acteur et non dans les caractéristiques objectives de la situation. Appliquée au monde du travail, on parle particulièrement de justice organisationnelle en références aux règles et normes sociales qui régissent une organisation sur le plan de la distribution des ressources et des avantages (justice distributive) des processus et des procédures justifiant cette distribution (justice procédurale) et des relations interpersonnelles (justice interactionnelle). Sans doute parce que la notion d'équité reste une préoccupation centrale des organisations, elle est au cœur des problématiques des performances individuelles et collectives, de santé et de bien-être au travail, et surtout d'implication et de fidélisation des salariés.

La réflexion sur l'implication au travail, définie comme force dynamique qui pousse l'individu à agir, consiste à s'interroger sur les pratiques qu'il faudrait appliquer aux salariés pour susciter en eux la volonté de faire des efforts. Le domaine de l'éducation est loin de se démarquer de cette problématique fréquente en milieu organisationnel. A cet effet, Le problème exposé ici dans notre étude est celui de l'existence de la relation entre les déterminants de la justice organisationnelle tels qu'ils sont perçus par les enseignants et leur implication professionnelle, en d'autres termes, L'existence d'une relation, entre la justice organisationnelle et la motivation intrinsèque en particulier.

Les enseignants sont les acteurs essentiels dans la promotion de l'éducation de qualité, que ce soit dans les écoles ou dans les programmes communautaires plus flexibles ; ils sont les avocats et les catalyseurs du changement. Aucune réforme de l'éducation n'est possible de réussir sans la participation active et l'implication des enseignants. Cependant, ce n'est que vers 2005 que les initiatives sérieuses ont été prises pour mettre l'accent sur les enseignants et leur formation afin d'atteindre les objectifs de l'EPT avec la mise en place de l'initiative sur la formation des enseignants pour l'Afrique subsaharienne (TTISSA) au siège de l'UNESCO. Ceci a conduit à la réorientation du mandat de l'Institut International pour le renforcement des capacités en Afrique (IICBA) sur le renforcement des capacités en vue du renforcement de la profession enseignante.

C'est dans cette perspective que la contractualisation apparaît comme une clé pour la gestion durable des services essentiels. Car, le constat de l'inefficacité des systèmes éducatifs dans la plupart des pays a conduit les acteurs du développement à promouvoir une culture marchande en leur sein en vue d'améliorer la qualité de l'éducation. La contractualisation apparaît ainsi comme un mode de fonctionnement, un outil de la gouvernance. Au Cameroun, en mettant en avant ce

concept, le système éducatif a pour objectif de rendre davantage visible la gouvernance scolaire dont l'objet contractuel au sens large fourni un cadre d'accords ponctuels, au périmètre et à la temporalité définis contraignant mais librement consenti. Pour autant, les études sur les questions de la justice et de l'équité dans le management de ces contractuels sont très rares. D'où le choix de ce thème de recherche : « *Perception de la justice organisationnelle et implication professionnelle des instituteurs contractuels* ».

L'objectif de cette étude est de déterminer s'il existe une relation entre les différentes perceptions de la justice organisationnelle et le niveau d'implication professionnelle des instituteurs contractuels. Pour atteindre cet objectif, notre recherche s'organise en cinq chapitres: Chapitre 1 (la problématique de l'étude), Chapitre 2 (insertion théorique de du sujet), Chapitre 3 (méthodologie de l'étude), Chapitre 4 (présentation et analyse des résultats) et Chapitre 5 (interprétation des résultats et implication professionnelles).

Le chapitre 1 est consacré l'exploration du contexte dans lequel la recherche s'est inspirée et d'en donner une justification à notre investigation, à la problématique de l'étude, c'est-à-dire la formulation du problème autour de la question principale de recherche. À cet effet plusieurs opérations sont nécessaires à savoir; dégager les objectifs visés par cette étude, préciser les intérêts et enfin procéder à la délimitation de ce travail. Cependant, il conviendra tout d'abord d'explorer le contexte dans lequel la recherche s'est inspirée et d'en donner une justification à notre investigation.

Le chapitre 2 présente la grille théorique de lecture qui nous a permis d'avoir les questions de l'étude. Celle-ci a pour carte théorique de l'étude la théorie de la justice organisationnelle de Greenberg alors que le chapitre 3 qui est la méthodologie de l'étude. Dans ce chapitre la tâche consiste à déterminer le type de recherche, à présenter et à décrire le site de la recherche, à déterminer les critères de sélection des sujets, et la technique d'échantillonnage, puis à clarifier le plan d'expérimentation.

Le chapitre 4 est consacré à la présentation des données issues des tests qui ont été administrés aux instituteurs contractuels pendant l'expérience, sous forme de tableaux accompagnés de leurs analyses. Ce qui nous amène à procéder à la vérification des hypothèses de recherche de l'étude de ce travail après une exploitation de la grille d'analyse d'observation tandis que le chapitre 5 procède non seulement l'interprétation des résultats obtenus de l'étude à partir du cadre théorique de référence, mais questionne aussi ce cadre au regard des données empirique. Ce questionnement

a permis d'envisager les perspectives de recherche sur le plan des pratiques de management du personnel, et de gestions de ressources humaines.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre est consacré à la problématique de l'étude, c'est-à-dire à la formulation du problème. Formuler le problème de recherche consiste à présenter le contexte général dans lequel se situe cette étude, à formuler et poser clairement le problème que soulève ce travail. Il revient de préciser les objectifs de l'étude, spécifier l'intérêt de l'étude, la pertinence de l'étude, et enfin de la délimiter aux triple plan thématique, temporel et spatial.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Les questions de justice et de l'équité dans le management demeurent une préoccupation majeure pour les salariés (Ambrose et Schminke, 2003). Le management de l'organisation peut se retrouver en situation de perception d'injustice, dans la mesure où le personnel de la direction se trouve pris dans un étau entre les insatisfactions des salariés en ce qui concerne leur sentiment d'injustice et par des règles organisationnelles qui leur sont imposées bloquant la résolution des conflits internes de perception d'injustice et d'amélioration de la motivation de leur personnel. C'est le cas de la situation des instituteurs contractuels en éducation de base au Cameroun.

La contractualisation dans l'enseignement fondamental est présentée comme une forme d'amélioration de la qualité de l'éducation au Cameroun. En effet, les études menées sur la qualité de l'éducation (Bianco et Bressoux, 2009), (Gaziel et Warnet, 1998), Jomtien (1990) et celle de Dakar (2000) indiquent que les performances des apprenants ne sont pas sans lien avec la participation de la communauté éducative, les conditions de travail des enseignants, les pratiques de classes des acteurs de terrain surtout lorsqu'elle concernent les instituteurs contractuels. La qualité de l'éducation fait partie à ce jour d'une option politique majeure, exigeant pour le présent et l'avenir du système éducatif camerounais et le devenir socio-professionnel.

L'amélioration de la qualité de l'éducation devrait aller au-delà de la fourniture d'intrants essentiels. Elle requiert la mise en place de processus systémiques tels que l'élaboration continue de programmes et de matériel d'enseignement et la création d'une capacité systémique d'élargissement des expériences pilotes et de diffusion des réformes. La qualité de l'éducation nécessite l'implication professionnelle des enseignants qu'ils soient contractuels ou non.

Si la voie officielle pour enseigner demeure la réussite au concours, les contractuels représentent une « variable d'ajustement » indispensable pour l'éducation nationale. Car, en plus des remplacements ponctuels à organiser, l'éducation nationale connaît une crise des recrutements par concours depuis quelques années. Le gouvernement camerounais affecte 80% de ses ressources au

budget de fonctionnement, soit 82,28 % du budget de l'année 2011 et 92,85% en 2012 dans le budget global du Ministère de l'éducation de base sous-tendu par la mise en œuvre effective du programme de contractualisation des enseignants à travers le recrutement de 37200 enseignants pour la première opération de 2006 et de 9000 entre 2014 et 2016 (Examen national de l'Éducation pour tous UNESCO, 2015). Cette perspective est renforcée par le Programme d'amélioration de l'équité et de la qualité de l'éducation au Cameroun (PAEQUE) qui s'est proposé de renforcer le processus de contractualisation. Il importe de se rendre compte que si la qualité de l'éducation reste une préoccupation majeure, les méthodes de management restent problématiques. Or, au cœur de cette politique de décentralisation se trouve la volonté d'améliorer la qualité du processus éducatif dans son ensemble. Il s'agit surtout d'accroître l'efficacité des méthodes de gestion, mais aussi et surtout de poursuivre la mise en œuvre de la décentralisation dans l'optique d'aboutissement du processus de démocratisation.

L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture dans son rapport sur les finalités de l'éducation contestait déjà la mauvaise condition de vie des enseignants. Elle a fait le constat que

Partout dans le monde, les enseignants sont relativement mal payés. Le processus éducatif ne saurait se réduire à la seule transmission des connaissances et du savoir-faire. L'éducateur doit être capable d'exercer un ascendant sur ses élèves. Mais, comment un enseignant subalterne, qui mène une vie inintéressante, pourrait-il enflammer les jeunes gens par l'exemple vivant de sa personne ? (UNESCO, 1975, p.8).

L'UNESCO établit ainsi une relation entre la rémunération et le comportement de l'enseignant. Pour elle, exercer une ascendance sur ses élèves passe par la qualité de vie au travail. Or, le dynamisme et l'attitude des individus face à leur métier dépendent de la satisfaction personnelle qu'ils en retirent. Il faut mettre en exergue le concept de motivation qui, ici, est considéré comme le stimulus dans la relation qu'une personne entretient avec son métier. Dans ce rapport, il est précisé que les conditions de travail attirent et maintiennent les personnes dans une profession donnée. L'UNESCO confirme que la qualité des apprentissages s'est dégradée au cours de ces dix dernières années en raison de l'insuffisante mise en œuvre des réformes initiées par le gouvernement avec pour conséquence l'accentuation de la crise de l'enseignement. Elle insiste sur le fait que « *La contractualisation a, en particulier, été indexée à travers les lacunes suivantes : des jeunes pas bien formés et/ou sans préparation pédagogique sont appelés à enseigner dans des conditions peu satisfaisantes sur les plans de l'encadrement, des équipements et des infrastructures, et de la motivation* ». (2004, p, 5). Le contrat en son article 3 stipule que les intéressés s'engagent à remplir les fonctions des instituteurs contractuels et sont rémunérés sur la

base de la 8^e catégorie, 1^{er} échelon ». Comme la notion de poste de travail est fondamentale ici, au moment du recrutement, les contractants proposent trois postes de travail de leur choix dans les Zones à Education Prioritaire (ZEP). Ces zones sont qualifiées ainsi au regard de nombreuses distorsions qu'elles présentent, c'est-à-dire un taux de redoublement «élevé, un taux d'achèvement et de rétention faible.

En Europe, c'est dans l'enseignement public que le terme de « contractuel » est utilisé. Le décret n° 2016-1171 du 29 août 2016 a modifié le statut des agents contractuels recrutés pour exercer des fonctions d'enseignement, d'éducation et d'orientation dans les écoles et les établissements publics d'enseignement du second degré.

Il importe de comprendre que les enseignants contractuels à cause de la particularité de leur traitement ont du mal à vivre une implication active. Il est évident que les enseignants contractuels ont un problème de reconnaissance selon Fall (2014) qui porte tantôt sur les accomplissements et l'efficacité, tantôt sur les gratifications matérielles et/ou symboliques, telles qu'un salaire satisfaisant, une promotion interne, de l'autonomie ou des encouragements. Fall (2014) pense qu'elle représente une rétribution qui prend une valeur affective, concrète ou financière et peut correspondre à l'attention personnelle transmise verbalement à travers des expressions attentives, l'approbation et l'appréciation pour un travail bien fait. La reconnaissance au travail se définit en termes d'estime et de soutien de la part du supérieur ou des collègues, mais également en termes d'adéquation du salaire, de possibilité de promotion et de sécurité d'emploi. En France et notamment aux États-Unis, certaines pratiques de gestion de la ressource humaine sont plus efficaces et équitables que d'autres. Cet effet des pratiques de participation des enseignants en leur activité d'établissement est parfois nommé «*implication professionnelle*» (Bianco et Bressoux, 2009 ; Mias, 2011). Une attention particulière est portée sur la performance des institutions publiques en général, et en particulier, sur les écoles publiques (Ammar, Bifulco, Duncombe, et Wright, 2000; Wendel, 2000). La demande pour une société plus éduquée (visant la qualité), ainsi que l'impact de divers facteurs comme la mondialisation et les nouvelles technologies ont tous mis de la pression sur les écoles afin d'améliorer leur performance (Sackney, 2007).

Dans les pays de l'Europe du Nord et de l'Amérique du Nord, le facteur stress lié aux pressions psychologiques découlant des contraintes du temps sont souvent cause de démission de la fonction enseignante. (Hirsch, et Emerick, 2007). Généralement l'administration scolaire ne prévoit pas officiellement des plages horaires pour la préparation des cours, des devoirs, des exercices, des interrogations, des examens, etc., et leur correction. Une enquête menée dans l'Etat de Californie par l'agence Public Policy Institute of California en 2006 aux États-Unis montre qu'une majorité d'enseignants passent en moyenne plus de cinq heures par semaine à exécuter des tâches

directement ou indirectement liées à l'enseignement : corrections de devoirs, rencontres avec les parents d'élèves, etc. Chaque année, l'Éducation nationale emploie environ 30 000 enseignants non titulaires pour occuper les postes vacants ou faire des remplacements. Sous le statut de « contractuels » (ou, jusqu'en 2016, de « vacataires »), ils représentent une proportion grandissante des enseignants, atteignant 7,3 % des effectifs, jusqu'à 12,6 % dans les lycées professionnels.

Le manque de temps pour bien planifier et organiser les activités et opportunités d'apprentissage des élèves est souvent source de stress professionnel pour beaucoup d'enseignants, selon Johnson (2006). Le fait que l'enseignant ait l'impression de toujours courir après le temps, sans jamais pouvoir s'assurer qu'il pourra tout faire dans les délais prescrits, joue terriblement sur son moral, en ce moment l'enseignant ne peut plus exercer sa tâche comme il se doit. Ce qui conduit au découragement et même à la démission. Le phénomène peut n'avoir pas encore atteint des proportions aussi inquiétantes en Afrique, mais il est opportun d'y penser. Pour rendre les enseignants moins prisonniers du temps, l'administration scolaire devrait pouvoir réorganiser et restructurer l'emploi du temps de l'enseignant pour intégrer officiellement les activités non programmées, mais qui s'imposent, comme la planification et la préparation de toutes les activités pédagogiques, les échanges avec les collègues, les parents d'élèves, sans oublier tout ce qui concerne le développement professionnel et la promotion dans la carrière. (Hirsch, et Emerick, 2006).

Toutefois, la contractualisation a permis de rehausser la qualité de l'éducation. C'est le cas du Niger où la contractualisation a amélioré la scolarisation des élèves. Ainsi, le nombre des enseignants contractuels est passé de 791 en 1998-1999 à 19 261 en 2005-2006. Dans ce pays, cette politique a permis le relèvement substantiel du taux brut de scolarisation (TBS) de 32,23% en 1998-1999 à 54% en 2005-2006 et du nombre d'élèves de 529 806 à 1 126 075 pendant la même période (MEBA : Annuaire 2005/2006). La contractualisation n'est pas négative en soi, mais les conditions de sa mise en œuvre peuvent contribuer sensiblement à la baisse de la qualité des apprentissages.

Ainsi, ces nouveaux types d'enseignants connaissent des situations très différentes selon leur pays d'exercice, qu'il s'agisse de la durée de leur contrat ou des plans de carrière contrairement à leurs collègues fonctionnaires (Bourdon et Nkengné-Nkengné, 2007). Il en va de même de leur répartition selon le statut (Giorgi et Christmann, 2009). De plus, les salaires diffèrent selon le statut des enseignants. Au Bénin ou le Cameroun, les fonctionnaires gagnent environ trois fois plus que les contractuels (UNESCO-BREDA, 2009). C'est vraisemblablement la raison qui le expose à une certaine instabilité, car s'ils aspirent à des évolutions dans leur carrière, ils n'hésitent pourtant pas à quitter leur profession s'ils trouvent de meilleures conditions dans d'autres métiers (Sow et al., 2004 ; Fomba et al. 2004). Ceci laisse apparaître quel enseignant contractuel vit dans la précarisation

réel du métier qui par la suite devient un sujet vulnérable avec une implication professionnelle passive. Cette situation défavorable du point de vue salarial peut pousser certains enseignants à des pratiques inefficaces.

Il leur est aussi fréquemment reproché leur absentéisme, c'est dans ce sens que Mulkeen note : « *que les enseignants n'effectuent pas toujours le nombre d'heures officiel préconisé pour l'enseignement, du fait d'absences non autorisées. ... la Zambie, par exemple, qui connaît un taux de 60 % d'absentéisme* » (Mulkeen, p, 3). Cette description du fait permet de comprendre que la profession doit également faire face à des environnements d'enseignement défavorables. Pour renforcer l'encadrement pédagogique et améliorer la qualité de l'éducation, le gouvernement camerounais a entrepris une vaste opération de contractualisation des instituteurs à l'éducation de base sur une période de cinq ans. Cette opération devrait conduire à terme à un effectif global de 38000 dans les rangs des 13475 enseignants permanents (fonctionnaires) dans ce secteur en 2006. Au bout de l'opération de contractualisation, le Cameroun disposera de plus de 50 000 enseignants titulaires du CAPIEMP et recrutés dans la fonction publique camerounaise. L'opération de contractualisation avait mis un accent sur le recrutement par poste de travail pour corriger le problème. Or, selon une étude du PASEC (2006), le nombre moyen de jours d'absences par mois au Cameroun est de deux. Les raisons évoquées sont le manque de motivation et de découragement des enseignants. Certains enseignants sont prêts à choisir un nouveau métier si l'occasion leur était donnée. Au regard de ce qui précède, nous voulons contribuer à notre manière à l'amélioration qualitative du système éducatif camerounais en formulant quelques recommandations et suggestions.

Des cas d'absentéisme, de démissions et même d'abandons de postes de travail par ces enseignants sont recensés au quotidien. Ainsi les tendances des individus à comparer leur situation avec celle de leurs collègues fonctionnaires à travers leur motivation et leur satisfaction au travail. Ceci soit par l'un ou par l'autre pris comme référentiel (Peretti, 2004) mettant ainsi en question les conditions de travail, de vies et de rémunération de ces Instituteurs contractuels. Une étude réalisée par Transparency International au Cameroun le 13 Juin 2011 précisément dans la région du Centre relève que le degré d'absentéisme des Enseignants se situe en moyenne à 15%. Toutefois, le taux varie selon qu'il s'agit : des enseignants fonctionnaires 13%, « contractualisés » 22,2% et de maîtres de parents ou vacataires 10%. Selon la même étude, chaque enseignant du primaire et de la maternelle perçoit en moyenne trois jours de salaires par mois et cela sans travailler ; ce qui représente sensiblement deux mois de salaire indûment perçu par l'enseignant sans compter le manque à gagner que cette façon de se comporter de l'enseignant cause à l'Etat dans son objectif à former le futur citoyen et la société toute entière.

L'ONG Aide et Action (2004) estime que les principales causes de la détérioration des conditions de vie et de travail des enseignants, et du délabrement des systèmes éducatifs en Afrique au sud du Sahara sont à rechercher dans les politiques et stratégies de développement imposées par les différents programmes d'ajustement structurel (PAS). La question de la pénurie d'enseignants sur le continent africain et notamment au Cameroun est fort complexe et se trouve au cœur d'enjeux politiques, socio-économiques et culturels. C'est ainsi qu'UNESCO dans son rapport de 2011 stipule qu'«à long terme, ces nouveaux modes de recrutement présentent le risque d'entraîner la dévaluation du statut de la profession enseignante et une grave détérioration de la qualité de l'éducation dans les décennies à venir.»(UNESCO, 2011, p. 30). La contractualisation a-t-elle été bénéfique au système éducatif camerounais ? Les enseignants contractuels sont-ils compétents pour la tâche qui leur a été assignée ? Les conditions de motivation des enseignants contractuels sont-elles réunies ? Comment l'enseignant contractuel est-il traité ? Quels sont les aspects de la justice organisationnelle qui sont mis en œuvre dans le système éducatif et qui peuvent impacter sur l'implication professionnelle des enseignants ? Quels sont les déterminants de la justice organisationnelle perçus par les enseignants qui influent sur leur implication professionnelle ?

1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

Le phénomène éducatif qui est l'objet de cette étude est celui de l'existence de la relation entre les déterminants de la justice organisationnelle tels qu'ils sont perçus par les enseignants et leur implication professionnelle. L'existence d'une relation, entre la justice organisationnelle et la motivation intrinsèque en particulier, a été établie au milieu des années 1970 par Deci, Reis, Johnston et Smith (1977), dont les analyses sont reprises ici par Fall (2014). Selon ces auteurs, quand les salariés ressentent de l'injustice dans les pratiques de gestion, ils se sentent moins satisfaits et feront moins d'efforts au travail. Tremblay et al. (2001) ont aussi examiné cette relation sur un échantillon de 611 fonctionnaires québécois. Ils soulignent que la perception de justice influence positivement la motivation intrinsèque au travail. Les travaux de Kuvaas (2006), réalisés dans une multinationale norvégienne, ont aussi révélé que les perceptions de justice affectent positivement la motivation intrinsèque. Le modèle théorique de Gagné et Forest (2008) sur les récompenses a aussi souligné que la justice distributive et la justice procédurale pourraient encourager la motivation intrinsèque au travail. D'autres travaux, réalisés par Gagné et al. (2007), ou par Grenier et al. (2010), ont également conduit à des résultats similaires. Ces conclusions nous amènent à considérer la justice organisationnelle comme un important antécédent de la motivation intrinsèque au travail. Ces observations conduisent à observer non seulement des modifications dans les relations d'emploi au niveau juridique et organisationnel, mais également

des bouleversements dans la manière de travailler. En d'autres termes, les enseignants qu'ils soient contractuels ou non ne peuvent pas être mis en mouvement si le système éducatif ne s'appuie pas sur une stratégie organisationnelle qui nécessite le partenariat entre les enseignants de différents et leurs stratégies quel que soit leur statut à la fonction publique.

Or, la justice organisationnelle n'agit pas seulement sur la motivation au travail. La littérature permet aussi d'établir l'existence d'une relation avec la reconnaissance, la perception des déterminants de la justice que le travailleur a de son statut. Cet aspect de la relation exclusive entre la justice organisationnelle en lien avec la perception n'a pas encore fait l'objet d'une littérature abondante. Néanmoins, il est tout à fait plausible d'envisager une telle relation. Mvesso (2005) dans son analyse du système éducatif camerounais insiste sur la pertinence sociale de l'école et pense que, l'implication professionnelle des enseignants dépend de la manière dont ceux-ci appréhendent cette pertinence. Pour lui, les difficultés scolaires du jeune camerounais peuvent s'expliquer par le fait que, les enseignants contractuels ne sont pas suffisamment outillés pour opérationnaliser le processus enseignant/apprentissage. Dans la même perspective, Mias (1998, p.90) aborde l'implication professionnelle dans une approche organisationnelle permettant de

Mettre en exergue les interactions entre des éléments ayant tous à voir avec la situation professionnelle, c'est-à-dire des éléments interdépendants, ne prenant sens les uns que par rapport aux autres dans un espace spécifié et dans un temps délimité (dans la sphère professionnelle).

Dans ce sens, la justice organisationnelle consisterait à établir le lien les liens existant entre les représentations des enseignants contractuels en interaction avec la pratique professionnelle, l'identité professionnelle et des savoirs professionnels. L'implication professionnelle renvoie ainsi à « un moyen d'explication et de compréhension des conduites d'un sujet professionnel dans les rapports qu'il établit avec son environnement professionnel » estime Mias (1998, p. 89). Ce qui suppose, une manière d'être, d'agir dans le cadre de l'action et de la relation avec le processus enseignement/apprentissage c'est-à-dire la manière de s'exprimer et d'agir dans le champ professionnel. L'implication professionnelle est de ce fait, l'expression d'une inclusion subjective dans un contexte professionnel. Elle permet ainsi de dégager comment s'opère le passage de l'acteur du système éducatif d'une identité à une autre et à quel niveau il s'y implique. L'implication professionnelle chez Mias (1998) englobe deux paramètres : participation et engagement. La notion de participation a plusieurs significations. Participation a premièrement, les sens de collaboration, concours, contribution à la vie de l'institution qui place les salariés en

position de partenaires et co-responsables de son fonctionnement. Dans cette perspective, la participation semble véhiculer des images d'égalité, de partage des charges et des chances, de respect de l'individu dans ce qu'il est capable d'apporter depuis la place qu'il occupe, fonctionnement somme toute démocratique. Ainsi, un comportement participationniste serait donc « *fonction et résultat d'une vraie adhésion, d'une part active que l'individu peut jouer dans son cadre de travail. Il investit de lui-même, se mobilise, agit consciemment* » (Mias 1998, p.77). L'implication qui en résulte est forcément différente : active ou ordinairement soumise. Cette position de Mias (1998) se trouve renforcée par Pelletti (2004), Greenberg (1987), Folger et Cropanzano (1998) et Colquitt (2001) lorsqu'ils abordent la justice organisationnelle. Ils'agit pour eux d'un aspect permettant de voir la motivation des contractuels au travail. Pour Pelletti (2006), l'implication professionnelle des enseignants contractuels est une résultante de la justice. Ainsi, pour qu'il y ait implication professionnelle, le système éducatif doit envisager une organisation nécessaire de la justice à l'effet d'établir l'équité, faute de quoi l'individualisme se développe au détriment d'une vision et d'une solidarité collective. Ce qui engendre une difficulté chez les enseignants contractuels à converger les objectifs, et par conséquent à mobiliser les énergies. C'est dans ce contexte plein de paradoxe que chacun s'adapte, consciemment ou non en fonction de ses enjeux et de la marge de liberté qui lui est accordée par l'entreprise, les managers doivent obtenir l'adhésion minimale et trouver les compromis utiles pour conduire les changements nécessaires au développement. Il s'agit pour le contractuel de laisser transparaître la perception qu'il a de l'équité dans l'organisation des agents de la fonction publique. Elle réfère aux règles et aux normes sociales qui régissent l'entreprise sur le plan de la distribution des ressources et des avantages, des processus et des procédures conditionnant cette distribution, et des relations interpersonnelles qui sont associées à ces procédures et distributions (Folger et Cropanzano 1998).

Considérée ainsi comme un construit multidimensionnel, la justice organisationnelle dans la fonction publique doit intégrer entre autre la justice distributive, la justice procédurale, la justice interpersonnelle et la justice informationnelle (Folger et Cropanzano, 1998; Colquitt, 2001). C'est d'ailleurs cette justice qui implique la reconnaissance au travail (Brunet Dugas, 2002, 2005; Fraser et Honneth, 2004). En effet, les comportements de soutien qu'adoptent les leaders à l'égard de leurs employés sont susceptibles d'influencer leur perception de la justice, puisqu'ils en sont les principaux représentants (Simard et al., 2005). Nous nous rendons compte quelle que soit la position

des différents auteurs énoncés dans la construction du problème de l'étude ; la perception de l'équité émerge toujours. Les enseignants contractuels semblent alors vivre dans une certaine équité précaire.

1.3. QUESTION DE RECHERCHE

L'analyse qui précède a révélé que l'implication professionnelle est un construit qui intègre plusieurs aspects, entre autres la perception de la justice au sein de l'organisation ou du système éducatif. d'après (Greenberg, 1987, Folger et Cropanzano, 1998; Colquitt, 2001) , La perception de justice organisationnelle reflète le jugement qu'un individu porte face à un ou à plusieurs de ces trois dimensions. La prise de conscience de l'intérêt que les entreprises portent au capital humain dans cet univers de compétitivité a eu plusieurs conséquences (dont les attentes des employés occupent une position centrale). Ces attentes sont en relation directe avec les comportements motivationnels des employés desquels dépendent l'image de l'entreprise et la qualité des services. La justice organisationnelle permet aujourd'hui de comprendre quels sont les éléments d'une situation de travail qui conduisent les employés à percevoir la situation comme étant juste ou injuste et de connaître les conséquences de ces jugements de justice.

La justice organisationnelle constitue l'un des éléments-clés permettant d'expliquer l'influence des systèmes de rémunération sur les attitudes et les comportements en milieu de travail (Cohen et Spector, 2001 ; Colquitt et al, 2001 ; Cropanzano et Greenberg, 1997 ; Folger et Konovsky, 1989). Dans cette perspective, organiser le système éducatif pour rechercher l'implication professionnelle suppose, d'identifier les composants fondamentaux du terrain à prendre en compte pour intervenir. Ainsi, il semble pertinent d'interroger les différentes facettes de la justice organisationnelle en lien avec l'implication professionnelle des enseignants contractuels. « *Quels sont les déterminants de la justice organisationnelle tels que perçus par l'instituteur contractuel qui influent sur son implication professionnelle ?* ». C'est la question principale de cette étude.

1.3.1. Questions spécifiques de recherche

La question principale de recherche de cette étude se décline en trois questions spécifiques qui sont les suivantes :

QSR1 : *la perception de la justice distributive par l'instituteur contractuel influence-t-elle sur son implication professionnelle ?*

QSR2 : *la perception de la justice procédurale par l'instituteur contractuel influence-t-elle sur son implication professionnelle ?*

QSR 3: *La perception de la justice interactionnelle par l'instituteur contractuel influence-t-elle sur son implication professionnelle ?*

1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Toute analyse s'inscrit et se greffe dans un mécanisme plus vaste et essentiel : celui de la détermination des solutions d'un problème. Aussi, cette étude trouve sa première raison d'être et son objectif dans le cadre général de l'implication professionnelle des instituteurs contractuels ainsi « *le chercheur doit clairement exprimer le but ou l'objectif général de l'étude à entreprendre, expliciter, les questions de recherche ou les objectifs précis ... afin d'établir un lien avec le problème de recherche et le cadre théorique ou conceptuel* » (Fortin, 2016, p, 131) c'est dans ce sens que Fortin. Ainsi, nous définirons un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

Selon le niveau de connaissance le but pourra varier dans le domaine. L'objectif général est un énoncé affirmatif indiquant de retenir que « *le but ou l'objectif doit être rédigé clairement et traduit par des questions de recherche et des objectifs spécifiques ... L'énoncé du but commence généralement par un verbe d'action qui indique l'orientation à donner à la recherche* » (Fortin, 2016, p, 131- 132) Dans le cadre de cette étude, et tenant compte de l'objet d'étude notre objectif général consiste à déterminer s'il existe une relation entre les différentes perceptions de la justice organisationnelle et le niveau d'implication professionnelle des instituteurs contractuels. Ainsi, L'évaluation du ratio d'équité par les instituteurs contractuels influence significativement leurs différents niveaux d'implications professionnelles. En effet de la justice distributive découle les sentiments de sous équités et les sentiments de non équités. Il est donc question pour nous dans cette étude axée sur la situation des enseignants contractuels, de suggérer les éléments concourant à l'améliorer les conditions de travail, d'accroître la motivation chez ces derniers ainsi que leur satisfaction sur le plan extrinsèque et intrinsèque et partant restaurer le sentiment d'équité. Cet objectif général a été opérationnalisé en trois objectifs spécifiques. Il est question d'insister sur la valeur ajoutée de chaque modalité de la justice et l'influence qu'elle aurait l'implication au travail.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Il faut dire qu'en fonction des types de recherche le chercheur adopte l'usage de certains verbes d'action. Pour vérifier les effets de la justice organisationnelle dans l'implication des chefs d'établissements sur l'efficacité scolaire. Les buts spécifiques visés par cette recherche sont les suivantes :

OBS 1 : Identifier l'incidence de la perception de la justice distributive sur l'implication professionnelle des instituteurs contractuels.

OBS 2 : Saisir l'incidence de la perception de la justice procédurale sur l'implication professionnelle des instituteurs contractuels

OBS 3 : Repérer l'incidence de la perception de la justice interactionnelle sur l'implication professionnelle des instituteurs contractuels.

1.5. INTERETS DE L'ETUDE

La recherche que nous menons porte sur une problématique préoccupante, notamment l'implication professionnelle des instituteurs contractuels. L'intérêt renvoie à ce qui importe, ce qui est utile, avantageux. L'évocation du concept de l'implication professionnelle objet de cette étude suscite un attrait certain. Ils'agit de préciser en quoi et à qui profite cette recherche. La nécessité de cette étude se perçoit alors sur le plan social, professionnel. Il est donc ce qui permet à une recherche d'être validée dans la communauté scientifique. Notre étude présente un double intérêt : social et professionnel.

1.5.1. Intérêt social

Du point de vue social, les résultats permettent aux différents acteurs en éducation de comprendre que les attitudes des acteurs dépendent de la manière dont ils perçoivent l'équité dans l'organisation. De cela va donc dépendre la nature de leur implication professionnelle. L'école comme système se trouve confronté à plusieurs difficultés. Elle doit prendre conscience de l'organisation de l'équité par rapport à chaque acteur quel que soit leur statut. Ce d'autant plus que les enseignants sont les principaux acteurs du système scolaire. Nous savons que l'instituteur passe la majeure partie de son temps à l'école. Ainsi, l'organisation au sein de laquelle un instituteur travaille joue alors le rôle de soutien. L'intérêt social de cette étude n'est plus à démontrer. Ceci dit, il est difficile pour un instituteur contractuel de s'engager au travail si déjà l'organisation qui l'emploie ne lui accorde pas une certaine valeur. Aussi, l'étude permet d'apprécier la relation entre la justice organisationnelle et l'implication au travail. Le développement professionnel peut ainsi être appréhendé à partir de l'étude des

conceptualisations (et de leurs évolutions) qui sont construites et mobilisées par les acteurs dans et par leurs pratiques professionnelles. Il s'agit également de comprendre que l'individu se perçoit dans sa société, s'organise à partir des processus cognitifs dans une réalité sociale. Notre étude met en relief les relations qui unissent les différentes dimensions sociales de l'école, ainsi que les difficultés d'adaptation de l'enseignant contractuel aux différentes fluctuations de la profession enseignante.

Par ailleurs, le système scolaire est adossé au système social, l'organisation doit s'interroger sur les interactions entre les deux systèmes, c'est-à-dire le système scolaire est une microsociété, et la société à son tour l'intègre comme une composante réelle, qui doit penser ses pratiques pour le développement. (Colquitt, Colon, Wesson, Porter et Yee, 2001 ; Cohen Charash et Spector, 2002) parlent d'attitudes de désengagement pour montrer les relations qui existent entre des traitements organisationnels injustes et l'adoption des attitudes de désengagement envers l'entreprise, manifestées par des absences répétées et des intentions de « turn-over » ainsi que des comportements de violence.

1.5.2. Intérêt professionnel

D'après la loi d'orientation, en son article 1^{er}, « l'éducation est une priorité nationale ». Cela dit, le devoir de l'Etat est d'éduquer les jeunes camerounais ; pour ce faire, il doit former et rémunérer les enseignants. Ainsi, il doit mettre sur pied des infrastructures d'accueil adéquat. Cette même loi d'orientation en son article 37, stipule que « *l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation* ». Pour cette raison, il est soumis aux droits et aux obligations du statut particulier du corps de l'éducation. Il est donc question pour l'enseignant de résumer sa lourde responsabilité vis-à-vis de la société. Cette étude permettrait aux responsables en charge de l'éducation de prendre des décisions plus éclairées relatives aux pratiques organisationnelles pouvant affecter l'attitude et le comportement de leurs enseignants, dans un objectif de fidélisation et de rétention de ces acteurs de terrain ; qui doivent être des professionnels consciencieux, impliqués et compétents.

1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE

Comme le nom l'indique, la raison d'être de cette rubrique est de circonscrire les bornes thématiques et empiriques de nos investigations sur notre thème de recherche.

1.6.1 Délimitation thématique

Ce travail s'inscrit dans le domaine des études réalisées en sciences de l'éducation et précisément dans le domaine des politiques éducatives. Nous nous intéressons exactement à la dynamique scolaire notamment dans la perception que les agents de la justice mise en place dans les organisations et au niveau de l'implication professionnelle des enseignants contractuels. Pour conduire à bien la présente étude, il nous semble judicieux de délimiter cette étude aux théories qui sous-tendent la justice organisationnelle et l'accès à une éducation pour tous de qualité et donc efficace. Dans cette perspective, nous allons nous intéresser à la théorie de la justice organisationnelle telle qu'abordée par (Cohen et Spector, 2001 ; Colquitt et al , 2001 ; Cropanzano et Greenberg, 1997 ; Folger et Konovsky, 1989, Adams, Pelletier); et bien d'autres qui ont démontré que pour que l'école atteigne son objectif, il faut que tous les acteurs du système éducatif participent effectivement chacun à la réalisation d'une éducation de qualité .

Le politique doit assurer l'équité et l'égalité à tous ses agents quel que soit leur statut, assurer un certain nombre de devoirs dans le but de favoriser un épanouissement réel de tous les acteurs du système et une meilleure scolarisation des élèves. Nous nous proposons d'aborder la notion de l'équité dans le sens voulu par ces auteurs : celle de la justice organisationnelle. Dans le cadre de notre étude, il s'agira de montrer à partir des hypothèses de recherche, d'une analyse logique et bien élaborée, permettant d'établir le rapport entre la justice organisationnelle et l'implication professionnelle des enseignants contractuels et d'emmener le système vers l'efficacité.

1.6.2. Délimitation empirique

Les contraintes et inégalités en matière d'accès et de rétention, de qualité et de gouvernance de l'éducation sont particulièrement les paramètres qui rythment le processus de la scolarisation . Les enseignants représentent le premier maillon pour l'atteinte de cette qualité. Les instituteurs quel que soit leur statut, doivent être traités de la même façon que le reste à l'effet d'accorder une valeur ajoutée à leur métier. Le système éducatif dans son organisation doit être accessible à tout un chacun, sans discrimination. Cette étude qui porte sur l'implication professionnelle au regard de la justice organisationnelle. L'étude porte sur un thème actuel et porteur. Elle s'est déroulée dans la région du Centre, Arrondissement de Yaoundé V, précisément dans les écoles publiques de Nfandena II A et II B. Du point de vue spatial, cette étude s'adresse à un groupe humain spécifique, bien distinct à savoir : les instituteurs contractuels et quelques membres de la communauté éducative que nous avons identifiés dans des établissements sélectionnés de la ville de Yaoundé. L'étude s'est adressée à un groupe humain bien spécifique à savoir les instituteurs

contractuels et certains responsables de la chaîne éducative et responsables des Ministères en charge de l'éducation. Il s'agit de ceux qui sont impliqués depuis quelques années dans le processus de contractualisation depuis quelques années. La question est la suivante : les instituteurs contractuels sont-ils moins enseignants que les autres dits fonctionnaires.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET

1

Dans le souci de mieux appréhender les implications et les contours de la présente recherche ; il convient de définir les concepts clés. De ce fait « les concepts émergent du problème et servent de tremplin aux définitions des variables, ce qui permet de mieux décrire ou examiner les relations » (Fortin et Gagnon, 2016, p.113). Le sens et l'orientation d'un terme ou d'une expression sont généralement déterminés par le contexte dans lequel ce dernier est utilisé. Pour écarter toute ambiguïté et confusion, il convient de définir ici certains concepts essentiels.

2.1. DEFINITION DES CONCEPTS CLES

Les concepts clés à définir sont : justice organisationnelle, implication professionnelle
Dynamique qualité en éducation, assurance qualité, efficacité scolaire

2.1.1. Perception de la Justice organisationnelle

Le concept de justice organisationnelle est étudié par les psychologues sociaux depuis les années 60. Pourtant, la relation entre justice et entreprise n'est pas une évidence. C'est la raison pour laquelle si la théorie de la justice organisationnelle n'a de sens que par rapport au concept de justice, il importe d'abord de faire un point sur ce concept.

2.1.1.1. Le concept de justice

Étymologiquement le mot « justice » est conforme à son histoire. Il dérive du latin « justitia, ae » (« iustitia »), nom féminin provenant de « justus » qui signifie « conforme au droit », ayant lui-même pour racine, « jus - juris » « le droit » au sens de permission, dans le domaine religieux. Son étymon est parent avec le verbe « jurare », « jurer » qui désigne une parole sacrée, proclamée à haute voix. Proche, le mot « juge » renvoie au latin « judex » qui signifie « celui qui montre ». Il faut alors comprendre par là que le concept de la justice est une notion polysémique et polymorphe, parce que dépendant des époques et des civilisations. Le mot « justice » a pour antonyme celui d'« injustice » (du latin, injustitia : rigueur injuste) signifiant absence de justice. Il s'agit d'un antonyme parfait car ce sont avant tout des concepts philosophiques marquant des catégories précises de la pensée. (Larousse, 2016). La justice renvoie alors à un principe philosophique, juridique et moral fondamental en vertu duquel les actions humaines doivent être sanctionnées ou récompensées en fonction de leur mérite au regard du droit, de la morale, de la vertu ou autres sources normatives de comportements. Quoique la justice soit un principe à portée universelle, le juste apparaît pouvoir varier en fonction de facteurs culturels. La justice est un idéal souvent jugé fondamental pour la vie sociale et la civilisation. En tant qu'institution, sans lien nécessaire avec la notion, elle est jugée fondamentale pour faire respecter les lois de l'autorité en place, légitime ou pas. La

justice est censée punir quiconque ne respectant pas une loi au sein de sa société avec une sanction ayant pour but de lui apprendre la loi et parfois de contribuer à la réparation des torts faits à autrui, au patrimoine privé ou commun ou à l'environnement.

La notion de justice désigne à la fois la conformité de la rétribution avec le mérite et le respect de ce qui est conforme au droit d'autrui : elle est donc indissociablement morale et juridique. Mais le concept est aussi culturel et ses applications varient selon les coutumes, les traditions, les structures sociales, et les représentations collectives. En philosophie, la justice renvoie à d'autres concepts comme la liberté, l'égalité, l'équité, l'éthique, la paix sociale. De manière générale, on distingue la justice dans son sens moral, l'on parle alors de légitimité, et la justice dans son sens juridique, l'on parle alors de légalité (Scott et Colquitt, 2007 ; Kumar et al., 2007 ; Sulu et al., 2010).

2.1.1.2.Le concept de perception

Du latin percipere «saisir par le sens ». C'est une opération mentale complexe par laquelle une personne prend conscience des faits ou événement extérieur. La perception est une construction de l'esprit dans laquelle intervient non seulement les éléments fournis par nos organes de sens, mais encore nos connaissances, qui viennent compléter les données sensoriels. C'est entre autre un acte d'organisation des données sensorielles par lequel nous connaissons « la présence actuelle d'un objet extérieur » : nous avons conscience que cet objet est là, pourvus d'une certaine consistance et nous lui prêtons des qualités, selon ce que nous avons de lui. Un aspect majeur réside dans la façon dont nous comprenons et percevons le monde. Dans ce cas il s'agit notamment d'un ensemble d'activité mental de traitement d'information liée à la justice organisationnelle. C'est dire que les instituteurs contractuels ont des connaissances des leurs milieu professionnelle basée sur des notions de justices et d'équité.

2.1.1.3.Le concept de justice organisationnelle

Le concept de justice organisationnelle fait référence à *la perception de justice à l'égard du traitement reçu par un travailleur au sein d'une organisation* (Greenberg, 1993, p.81, traduction libre). La littérature révèle l'existence de trois dimensions principales et distinctes. Il s'agit de 1- la justice distributive, 2- la justice procédurale et 3- la justice interactionnelle (Colquitt et al., 2001 ; Cohen et Charash, 2001 ; Viswesvaran et Ones, 2002 ; Simard et al., 2005 ; Colquitt, Scott, Judge et Shaw 2006 ; Kang, 2007 ; Scott et Colquitt, 2007 ; Kumar et al., 2007 ; Sulu et al., 2010). De plus, la dimension interactionnelle de la justice organisationnelle se subdiviserait en deux composantes soit 1- la justice interpersonnelle et 2- la justice informationnelle (Colquitt et al.,

2001 ; Viswesvaran et Ones, 2002 ; Colquitt et al., 2006 ; Scott et Colquitt, 2007 ; Kumar et al., 2007 ; Eberlin et Tatum, 2008 ; Sulu et al., 2010 ; Behson, 2011). Selon Folger et Cropanzano (1998), la justice organisationnelle fait référence aux règles et aux normes sociales qui régissent l'entreprise au plan de la distribution des ressources et des avantages (justice distributive), des processus et des procédures conditionnant cette distribution (justice procédurale) et des relations interpersonnelles (justice interactionnelle). La perception de justice organisationnelle reflète le jugement qu'un individu porte face à un ou à plusieurs de ces trois dimensions.

Beugré (1998) définit la justice organisationnelle comme étant l'équité perçue des échanges prenant place dans une organisation, qu'ils soient sociaux ou économiques et impliquant l'individu dans sa relation avec ses supérieurs, ses subordonnés, ses collègues et avec l'organisation prise comme un système social. Pour Fall (2011, p.5) « *la justice organisationnelle est définie par référence aux règles et normes sociales qui régissent le cadre organisationnel : l'allocation des ressources, les procédures qui doivent être utilisées pour prendre les décisions et le traitement interpersonnel que reçoivent les individus dans l'organisation* ». Byrne et Cropanzano (2001), quant à eux considèrent la justice organisationnelle comme le champ de l'enquête psychologique qui s'intéresse à la perception de l'équité sur le lieu de travail. D'après Folger et Cropanzano (1998), la justice organisationnelle se réfère aux règles et aux normes sociales qui régissent l'entreprise au plan de la distribution des ressources et des avantages, des processus et des procédures conditionnant cette distribution, et des relations interpersonnelles qui sont associées à ces procédures et distributions. Ces auteurs ont un consensus en ce qui concerne la définition de la notion de justice organisationnelle et montrent quelle est un construit multidimensionnel généralement définie par rapport aux dimensions qui la composent. Eu regard de ce qui précède notons que plusieurs éléments individuels et organisationnels influencent le sentiment de justice organisationnelle.

2.1.1.2.1. Déterminants de la justice organisationnelle

La justice organisationnelle influence de nombreux comportements et attitudes du salarié au travail et comporte plusieurs déterminants : les déterminants individuels et les déterminants organisationnels.

Les déterminants individuels de la justice organisationnelle sont les principales caractéristiques individuelles ressorties des travaux de Beugré (1998) sont : l'âge, l'ancienneté, la position hiérarchique et le niveau de formation de l'individu. L'âge est généralement rattaché à une capacité plus grande de s'adapter avec les politiques de gestion et les manières des supérieurs. Les études

(Porter & al., 1979 ; Russ & Neilly, 1995) se penchant sur l'âge montrent que, les employés les plus âgés peuvent se montrer moins critiques vis-à-vis de leurs supérieurs.

L'ancienneté est le lien entre ancienneté de l'employé et sa perception de l'injustice est positive en raison de la tendance de celui-ci à mémoriser les expériences négatives vécues tout au long de son parcours professionnel et réduit le sentiment d'injustice (Leventhal & al. 1980). Les employés à bas niveau hiérarchique approuvent peu l'équité des procédures d'allocation et perçoivent mieux cette équité au niveau des unités de travail, qu'au niveau de l'organisation en général par rapport aux responsables hiérarchiques et intermédiaires qui accordent beaucoup d'importance au fait d'être équitablement traité quant aux procédures d'allocation (Lansberg, 1984).

Dailey et Delaney (1992) ont montré que le niveau de formation est communément admis que les personnes plus instruites bénéficient d'un niveau de conscience et de maturité plus élevé. Ils ajoutent qu'à un niveau de formation plus élevé, les employés sont plus sensibles aux événements organisationnels liés à la justice organisationnelle et par conséquent sont plus disposés à revendiquer leurs propres droits et à participer aux décisions prises par les supérieurs contrairement aux personnes ayant un niveau d'instruction faible.

En plus des déterminants relevant de l'individu, il existe également certains déterminants qui influencent la perception du sentiment de justice organisationnelle mais qui sont extérieurs de l'individu. Il s'agit des caractéristiques de la fonction occupée, la politique de rémunération, la politique d'appréciation des compétences, La politique disciplinaire.

La fonction occupée constitue l'un des déterminants de l'attitude et de l'humeur de l'employé (Aldag & al. 1981 ; Spector et Jex, 1991). Selon Hackman et Oldham (1976) ; Sims et al. (1976) c'est l'ensemble des aspects stables de l'environnement de travail relatif à cette fonction. L'ensemble de ces caractéristiques sont: la variété des compétences mobilisées, l'identification aux tâches, l'autonomie, le feedback. Ces derniers poursuivent en affirmant qu'une fonction permettant à l'employé une marge d'autonomie ; une communication ascendante et descendante ; et une identification aux tâches qu'il exécute constitue un facteur et un confort moral qui suscite en lui des attitudes positives notamment le sentiment de justice.

La politique de rémunération est la décomposition de la satisfaction perçue par l'employé vis - à - vis de la politique salariale de l'organisation permet de constater son lien intime avec les différentes dimensions de la perception de justice organisationnelle (Heneman et Schwad, 1985 ; Jude, 1993).

La justice perçue par les employés est déterminée par le système d'évaluation des compétences mis en place par l'organisation (Erdogan et al., 2001 ; Williams & Levy, 2000). Ils ajoutent en postulant qu'un système d'appréciation permettant la connaissance et la participation de l'employé à la détermination des critères d'évaluation ainsi qu'un feedback donné à celui-ci concernant le processus et les résultats de l'appréciation peut influencer positivement l'équité perçue de ce système.

Arvey et Ivancevich (1980) ; et O'Reilly et Puffer (1989) se sont intéressés à l'étude de différents systèmes disciplinaires ainsi qu'à leur influence sur les attitudes des employés et ont trouvé que la politique disciplinaire ou système de sanction telle que désignée peut grâce à ses caractéristiques stimuler ou affaiblir les sentiments d'équité éprouvés par l'employé. Ball et al., (1994), ont démontré que les caractéristiques de la politique disciplinaire affectent le sentiment d'équité perçue par l'individu puisqu'elles sont rattachées à la fois, aux mesures disciplinaires appliquées, ainsi qu'aux procédures suivies pour la mise en application de cette politique et aux manières de traiter les employés « à sanctionner ».

Ainsi la perception de la justice organisationnelle par le salarié dépend des déterminants organisationnels et individuels. Ces derniers interviennent dans chaque modalité de la justice organisationnelle et sont synthétisés dans la figure ci-dessous. Nous retenons de ce point que les déterminants individuels et organisationnels concourent à la perception du sentiment de justice organisationnelle. Suite à cette perception, le salarié peut ressentir une équité, une sous-équité et une sur-équité ce qui entraînera des effets soit positif, soit négatif sur son comportement au travail.

2.1.3. Le concepts d'implication professionnelle

L'implication traduction française du terme « commitment », semble avoir été introduite dans les recherches scientifiques par Foote (1951), qui l'utilisa pour examiner la manière dont les actifs initient et maintiennent les lignes d'activités. Comme vont le souligner O'Reilly et Chatman (1986), l'implication ne peut être définie que dans le sens d'une symbiose entre les valeurs d'une organisation et celles de ses membres. C'est l'attachement psychologique ressenti par la personne pour l'organisation, qui s'effectue parce que cet individu internalise ou adopte les valeurs, buts et normes de l'organisation. Etymologiquement le concept d'implication tire son origine du verbe *implicare* qui dérive du latin « *implicare, implication* », et du grec « *implexer : in-plectere* » qui veut dire *plier dans, envelopper* (Le Robert, 1998). Il renvoie aux pliures internes. Le mot « *implication* », met en exergue l'idée « d'enchaînement », « d'entrelacement », plier dans, entortiller, emmêler ; tresser, enlacer, mêler à. En effet, le terme « *implication* » se construit à partir du préfixe "in", du

verbe latin « plicare » signifiant plier, et de la terminaison "tion" indiquant un mouvement plus encore qu'un état. Ainsi, l'implication renvoie à un enchaînement logique conditionnel entre un antécédent (condition) et un subséquent (conséquence). L'appropriation de cette notion va alors dépendre du contexte.

L'implication est un engagement : dans l'action, dans la relation, dans le résultat. C'est une énergie. Pour s'impliquer, l'être humain a besoin d'un accord total avec les buts qui lui sont proposés. On reconnaît l'implication d'un instituteur dans l'attachement au travail, l'identification du salarié à son emploi, à son rôle. Le salarié impliqué attache de l'importance à son travail, sa vie professionnelle occupe une place importante par rapport aux autres domaines de sa vie. Il le manifeste. L'implication concerne la représentation de soi, le concept qu'on a de soi. La part que tient le rôle professionnel dans cette image de soi est la base de l'implication dans le travail. C'est donc l'investissement de l'énergie dans la sphère professionnelle.

L'implication professionnelle s'exprime alors soit activement (au moins une des trois dimensions est présente, le sens, les repères, le sentiment de contrôle), soit passivement (aucune composante ou dimension n'est significativement activée). Dans le premier cas de figure, les professionnels expriment des intentions d'action, une participation et une mobilisation différente, en fonction du sens construit, des repères activés et du contrôle perçu de la situation vécue ; dans le second cas nous observons des attitudes et des signes de retrait symbolique de la vie professionnelle. Une sorte d'absentéisme morale.

2.1.3.1. Orientations majeures de l'implication professionnelle des enseignants contractuels

Selon Brangier, Lancry et Louche (2004) il existe trois orientations de l'implication au travail qui permettent de comprendre comment le salarié entre en relation avec son travail et les multiples aspects qui y influent au cours de cette relation. Il s'agit de l'orientation behavioriste de l'implication, l'implication par attachement et l'implication par appropriation.

➤ Orientation behavioriste de l'implication

Elle postule que l'implication ne relève pas d'un trait de personnalité, mais d'une interaction entre ce que propose l'organisation et ce qu'attend le salarié. On retrouve les dimensions extrinsèques de la théorie de Herzberg revues comme facteurs d'implication : le salaire attractif, les primes et le statut. Ces facteurs servent de monnaie d'échange pour obtenir une implication comportementale. On ne perçoit pas directement le manque d'implication, mais plutôt les effets qui sont mesurés à travers : le taux d'absentéisme au travail et le taux de «turn over» ou rapidité du passage des salariés dans l'entreprise. Ainsi, des absences répétées et le fait de changer souvent de

travail indiquent un manque d'implication. Cependant, d'autres indices révèlent que le manque d'implication peut s'expliquer autant par les caractéristiques de l'entreprise (les conditions de travail défavorables, le climat de groupe tendu et l'excès de stress) que par celles des salariés.

➤ Implication par attachement

L'implication par attachement est le lien affectif d'un salarié à son travail ou son organisation. Les salariés ont ainsi tendance à s'attacher à ce qu'ils font et à l'entreprise qui les emploie. En effet, le salarié ici ne calcule pas d'abord son intérêt, mais s'attache à ce qu'il fait et aux structures dans lesquelles il travaille. Les facteurs qui interviennent dans ce sentiment affectif sont: le soutien, les relations directes et personnalisées, le fait de s'occuper des gens, de les aider (ou d'être aidé), les bonnes relations dans le groupe, la confiance mutuelle et plus largement un climat de consensus. Pour traiter de ce phénomène d'attachement, l'appartenance à un groupe sert de référence (Kelley, 1965) : elle permet de saisir à la fois la recherche de protection et d'identification de l'individu et l'emprise du groupe sur lui à cette occasion, ce qui ouvre d'une part sur l'importance du sentiment d'identité pour le sujet et sur les processus de dépendance qui se mettent en place dans l'interaction groupe-individu.

➤ Implication par appropriation

Cette troisième orientation considère l'implication comme le fait d'être concerné personnellement par un événement ou une situation. Ainsi, un salarié sera impliqué dans une activité de groupe où il est amené à apporter sa contribution et être non impliqué comme certains le font généralement. C'est le cas des relations de groupe où l'individu est au centre d'une décision qui se répercute sur sa conduite (Lewin, 1965), ou encore d'une activité de travail qui entraîne des enjeux importants pour ses acteurs. Les retombées de cette implication sur l'activité sont importantes et dépendent des conséquences perçues par l'intéressé. Si celui-ci perçoit quelles sont des risques pour lui-même, il se développe alors des activités d'évitement, de retrait, de protection voire d'inhibition. C'est ce qui arrive lorsqu'il est dépossédé des informations sur lui-même ou encore des fruits de son travail, considérés comme éléments de construction de soi. Si au contraire, se dégage une perspective d'appropriation, au sens de faire siens ces retombées, on obtient une activité plus soutenue dans laquelle le sujet se réalise.

Il ressort de ces orientations de l'implication que, chaque salarié a une expérience de vie au travail qui diffère des autres, c'est pour cette raison que, certains salariés aimeront leur travail, d'autres mettront l'accent sur l'intérêt perçu, la rétribution que leur apporte le travail, d'autres s'intéresseront au fait que leur travail leur permet de se développer et de se réaliser. Cette relation divergente qu'entretient chaque salarié avec son travail est également expliquée à travers les facettes de l'implication au travail.

2.1.3.2. Les caractéristiques et les déterminants de l'implication :

L'implication s'accompagne souvent d'une forte tension nerveuse, d'une inquiétude. Les salariés impliqués ne sont pas des individus détendus qui donnent l'impression de la satisfaction, ils peuvent même être fortement stressés. L'implication est liée à la personnalité de l'individu plus qu'aux situations en elles-mêmes : il est des personnes qui s'impliquent beaucoup et d'autres qui s'impliquent moins, d'une manière générale. L'implication, L'adhésion, La satisfaction. Si l'on compare la motivation et l'implication, nous dirons que la motivation est la mise en mouvement, l'implication est le sens et la direction de ce mouvement. Si, par exemple, une personne ressent un fort besoin de réalisation, elle pourra le réaliser dans des domaines variés : elle s'impliquera alors dans sa vie professionnelle ou dans la vie associative. On voit bien que l'implication est la mise en actes des motivations.

2.1.3.3. Les déterminants de l'implication

On peut distinguer 3 types de déterminants : individuels, culturels et organisationnels. Les déterminants individuels sont liés à la personnalité, à l'estime de soi et à l'histoire du sujet. Ce sont des aspects relativement stables de la personnalité. On trouve des personnes qui s'impliquent naturellement. Les déterminants individuels tournent autour de deux notions : Le besoin d'accomplissement (ou de réussite). Ce besoin est fortement corrélé au besoin d'être efficace, compétent. Le besoin d'être « acteur », d'être à la source des événements que l'on vit. Les enseignants contractuels se déterminent comme « actifs » ou « passifs ». Dans le premier cas, ils pensent avoir un réel pouvoir sur les événements et aiment agir sur leur vie. Les autres sont « passifs » pensent que les choses leur sont imposées de l'extérieur et qu'ils ont peu de pouvoir de les changer, alors ils ne font rien. Les premiers sont très impliqués, les autres non. On constate aussi que l'implication au travail est un mode de compensation d'une vie personnelle et affective trop pauvre ou absente.

Les déterminants culturels sont en rapport avec les systèmes de valeurs rencontrés dans les entreprises : la valeur des métiers de soins ne sont pas les mêmes que celles de la grande distribution ou de l'administration. Les déterminants organisationnels concernent la relation de l'enseignant contractuel à son travail dans une organisation qui peut soit faciliter, soit bloquer l'implication. Les défis proposés, les moyens mis à la disposition, le système de récompense, l'autonomie, sont autant de facteurs liés à l'implication. Les expériences vécues dans le travail vont stimuler ou au contraire détourner l'implication du salarié vers un autre but.

2.1.3.4. Les effets de l'implication au travail

Des chercheurs ont tenté de mesurer les effets de l'implication sans y parvenir vraiment. On retrouve des corrélations entre implication, absentéisme et turn over. Il semble que l'implication ait des effets positifs sur la productivité mais c'est difficile à prouver car on ne peut faire la part de ce qui incombe à l'organisation et à l'humain. L'implication a des effets certains sur la qualité du travail mais peut donner le meilleur comme le pire. En effet, un salarié impliqué et créatif peut sortir complètement des prescriptions données par l'organisation et produire le meilleur comme le pire! Sur le plan physique, l'implication est corrélée à des maladies cardiaques et coronariennes. Elle peut être la source ou la conséquence de déséquilibres dans les autres sphères de la vie, en particulier la vie affective et familiale. Dans ses effets positifs, elle aide à la construction d'une image valorisée de soi et renforce l'estime de soi.

2.1.3.5. Pluralité des facettes de l'implication des instituteurs contractuels au travail

Thévenet (2000, 2004) définit les facettes comme étant l'ensemble des aspects et des considérations qui fondent l'implication au travail d'un salarié. C'est ainsi qu'il élabore cinq facettes de l'implication au travail : la valeur du travail, l'environnement immédiat du travail, le produit ou l'activité, le métier et l'entreprise.

❖ Valeur-travail

Le travail comme activité humaine est une valeur. Considéré dans ce sens, il renvoie au fait que les personnes s'impliquent parce qu'elles valorisent le travail, au même titre que d'autres activités humaines. C'est un lieu d'investissement de temps, une activité sociale parmi d'autres comme les loisirs, la famille, la vie dans la cité. Au travail sont associées des valeurs comme la compétition, le sens de la réalisation, la reconnaissance sociale que procure cette activité et les rôles qui lui sont associés. D'où il est important pour la personne de se réaliser, d'être utile. La notion de devoir y est importante. Mieux encore, on retrouve une grande difficulté à séparer le travail du reste de l'existence.

❖ Environnement immédiat de travail

Il concerne le lieu, l'entourage, les collègues, l'équipe, le contexte proche de travail dans lequel se reconnaît la personne. C'est également l'environnement proche de l'exercice de l'activité. C'est le contexte.

❖ Produit ou Activité

La cause de l'implication est liée au produit que fabrique l'entreprise ou son activité essentielle ; on trouve cette cause quand le produit ou l'activité ont un certain statut social dans la société. Les

personnes peuvent aussi se sentir impliquées du fait de l'activité de l'entreprise, des produits ou services qu'elle vend.

❖ Métier

L'implication dans le métier c'est l'attachement à une profession, à un milieu professionnel, à des tâches. Le salarié supporte avec résignation l'incompétence de tous ces utilisateurs qui lui posent les problèmes sans comprendre les enjeux profonds des évolutions du secteur et des matériels.

❖ Entreprise

C'est l'adhésion à des buts, des valeurs et la volonté d'agir dans le sens de ces buts et de ces valeurs. S'impliquer dans l'entreprise c'est se reconnaître dans l'institution dans laquelle on vit, dans ce corps social qui est plus que le produit fabriqué, plus que l'environnement immédiat des collègues et des lieux, plus que le métier. Quand on parle d'identification à l'entreprise, on évoque une certaine proximité à des buts, à des valeurs. Se reconnaître concrètement dans une entreprise c'est bien s'y trouver.

2.1.4. Instituteurs contractuels

Pour mieux comprendre le concept d'instituteurs contractuels, il convient d'abord mieux élucider les concepts de contrat et de contractualisation.

2.1.4.1. Le contrat

Selon le dictionnaire Larousse (2011), le terme contrat désigne une convention entre deux ou plusieurs personnes. Il s'agit d'un accord, d'un pacte. On parle alors de convention collective, c'est-à-dire l'ensemble des règles qui régissent le fonctionnement d'une société, d'un organisme qu'il est convenu de respecter. Dans le cas de l'étude, l'enseignant contractuel est recruté pour une année scolaire ou moins, de manière reconductible, à temps plein ou partiel. Le contrat est fixé pour la durée du besoin à couvrir. Si celui-ci s'étend sur toute une année scolaire, le contrat comprend alors toutes les vacances scolaires et s'arrête à la veille de la rentrée suivante. Au bout de six ans, deux possibilités se présentent pour l'enseignant contractuel : il se voit proposer un CDI ou il cesse d'exercer. Il peut aussi devenir titulaire en obtenant un concours de l'enseignement. Son salaire, inférieur à celui d'un titulaire, dépend de ses diplômes : il s'élève au minimum à 1 500 € brut avec un bac + 2, à 1 700 € brut au niveau bac + 3, voire plus selon l'expérience ou la spécificité du poste (un titulaire quant à lui perçoit environ 2 000 € brut en début de carrière). Des primes semblables à celles que perçoivent les enseignants titulaires peuvent s'y ajouter, et une réévaluation de la rémunération a lieu au moins tous les 3 ans. (UNESCO,2015).

2.1.4.2. La contractualisation

La contractualisation selon Bouvier (2012) est une démarche encore à préciser. Il s'agit d'un objet politique encore mal identifié. Cette démarche revêt trois principales caractéristiques : les temps de discussion préalable sur les objectifs, les moyens et les partenaires. Ces caractéristiques préfigurent la nouvelle gouvernance, accordant une grande importance aux ajustements qui appellent interaction, négociation explicite, arrangement et parfois compromis. L'offre contractuelle apparaît selon la démarche au Cameroun comme la volonté d'impliquer plus les collectivités territoriales à travers les contrats.

La contractualisation s'inscrit dans une logique de recherche de l'efficacité et de la qualité de l'offre éducative. Elle apparaît comme un outil de concertation entre les acteurs locaux et l'Etat. Cet outil doit conduire à un accord global sur la recherche de l'excellence à partir de la formation professionnelle, initiale et conduite de l'enseignant conformément à la loi d'orientation à son article 37. Cette gouvernance de l'éducation vise à impliquer davantage les acteurs de terrain et à améliorer le contrôle des coûts et des résultats comme on le constate, la contractualisation revêt une dimension sociale et économique essentielle. La contractualisation de l'école apparaît comme un puissant analyseur de la situation scolaire.

2.1.4.3. Enseignants contractuels

Les instituteurs contractuels sont selon les textes, les enseignants de l'éducation de base (maternelle et primaire). Selon Belinga Bessala, p.66), traditionnellement un enseignant a toujours été considéré comme celui qui instruit les élèves moyennant un corpus de savoirs académiques. Il reprend ainsi (Brau, 1989) quand il dit que l'enseignant transmet des savoirs et des savoirs faire aux élèves ou étudiants avec l'obtention des diplômes.

Pour l'UNESCO (1966), repris par Mialaret (1979 p.204), « *le mot enseignant désigne toute personne qui dans les écoles, à charge de l'élève* ». L'enseignement de base apparaît ici comme toute personne qui transmet des savoirs, des savoirs faire aux élèves de cycle primaire. Le statut des enseignants et leurs conditions d'emploi varient selon les pays, mais deux modèles généraux peuvent être identifiés. Premier modèle est celui dans lequel les enseignants sont considérés comme des fonctionnaires sous un cadre réglementaire qui se distingue de la législation régissant les relations contractuelles dans le secteur public ou privé. Le second modèle, les enseignants sont considérés comme des employés engagés sur une base contractuelle régie par la législation

générale du travail. C'est donc les conditions d'emploi déterminées par la législation qui différencie ces deux modèles.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La recension et l'examen des écrits scientifiques ayant permis la compréhension du sujet se présente en deux axes : les expériences de la contractualisation dans le monde et en Afrique et les travaux sur la relation entre la justice, l'équité et l'implication professionnelle.

2.2.1. Expériences de la contractualisation dans le monde et en Afrique

Le statut des enseignants n'est pas statique. Dans de nombreux pays, le statut des enseignants a été modifié. À cet égard, nous proposons à titre d'expérience de contractualisation, le modèle du Cambodge, du Nicaragua, de l'Inde et du Cameroun.

2.2.1.1. Processus de contractualisation au Cambodge

Au Cambodge (Geeves et Bredenberz, 2004), les enseignants contractuels ont été utilisés pour remédier au manque d'enseignants dans les zones rurales et éloignées entre 1996 et 2001. Au maximum de leur nombre en 2001, ils représentaient 10% du total enseignants du primaire. Ces contractuels ont été recrutés par les directeurs d'école sur la base de ressources allouées à cette fin par le gouvernement. Récemment cependant, le gouvernement a opéré un revirement de sa politique et favorise maintenant le recrutement d'un plus grand nombre d'élèves-maîtres provenant de régions reculées, redéploie les enseignants et le personnel non-enseignant vers les zones éloignées, et augmente la pratique du double flux pour faire face à l'augmentation de l'accès. Le présent document présentera l'impact de ces changements.

On peut dire que les enseignants contractuels ont une assez longue histoire au Cambodge. Lorsque le système a réouvert les écoles en 1979 après la période tragique du régime Khmer Rouge, la pénurie d'enseignants conduisit le gouvernement à s'appuyer sur un recrutement massif de volontaires pour pouvoir les salles de classe en personnel. À cette époque, toute personne sachant lire et écrire pouvait être nommée pour enseigner après une formation accélérée sur le lieu de travail. Dans les dernières années de 1980 et au début des années 1990, ces enseignants au niveau d'éducation minimal ont reçu, de façon massive mais sur une courte durée, des formations continues. Ce processus a mené à une certification sur grande échelle et a facilité leur intégration dans la fonction publique comme «enseignants certifiés sur équivalence». Progressivement, dix-huit centres de formation d'enseignants du primaire ont été installés dans les vingt-quatre provinces et ont commencé à produire des «enseignants à formation pédagogique». Au

début, sept ans d'éducation de base seulement étaient requis pour intégrer le programme d'une année. Puis, petit à petit, le programme a été amélioré pour arriver, en 1998, à la formule de 12 + 2 qui est la norme actuelle. Aujourd'hui, environ 70% des 49 603 instituteurs ont le niveau de fin du premier cycle du secondaire. A la fin des années 1990, de graves pénuries d'enseignants ont de nouveau caractérisé le système éducatif.

Ce changement était tout à fait justifié par un souci de qualité, mais ses conséquences sur le recrutement ont été sous-estimées, en particulier dans les régions rurales et éloignées où les étudiants ne pouvaient pas suivre des études jusqu'à la fin du second cycle du secondaire. Le résultat fut que les candidats des villes étaient beaucoup plus nombreux. Troisièmement, en 1996, l'obligation faite aux enseignants de partir à la retraite à l'âge de 55 ans (plus tard reculée à 60 ans) a été appliquée et a mené à la perte de nombreux enseignants. Enfin, le succès de l'axe en faveur des pauvres de la politique du gouvernement depuis l'année 2000 a accéléré la scolarisation dans le primaire, faisant passer de 83% le taux net de scolarisation à 90% en 2004, et a intensifié la pénurie.

Le gouvernement a réintroduit la pratique de nomination directe d'enseignants contractuels en 1997 comme stratégie d'urgence pour faire face à ces pénuries. Les enseignants contractuels étaient recrutés directement par le directeur d'école et payé par l'Etat dans le cadre d'un contrat à durée déterminée d'une année. Leur salaire équivaut aujourd'hui à 25 USD par mois, à peu près le même que celui d'un enseignant fonctionnaire sans personnes à charge, à la différence que les enseignants contractuels n'ont pas d'avantages complémentaires et ne sont pas payés mensuellement mais en tranches, au bout de 9 ou 12 mois. Le salaire annuel d'un enseignant représente environ 1,1 fois le PNB par habitant. Ces enseignants contractuels embauchés depuis 1997 étaient dans une large majorité (i) d'anciens enseignants qui avaient récemment été mis à la retraite à 55 ; (ii) des personnes plus jeunes qui avaient fait des études jusqu'à la fin du secondaire mais n'avaient pas nécessairement réussi aux examens ; et (iii) de jeunes étudiants provenant des régions reculées qui sont allés au terme de la 8^{ème} année d'études scolaires. Dans les régions qui venaient d'être réintégrées, il n'y avait pas d'anciens enseignants disponibles.

Cependant, le gouvernement décida de réorienter son intervention politique vers une meilleure qualité et une grande efficacité dans l'utilisation des ressources existantes, et le nombre des enseignants contractuels a diminué de façon importante ces dernières années. Il n'en restait plus que 1152 contractuels en 2003, représentant moins de 2,5% des enseignants. Ce changement de politique était fondé sur un objectif d'amélioration de la qualité et de l'efficacité, et suscité également par des soucis liés aux pratiques de corruption dans la nomination des enseignants contractuels. Sur ce dernier point, il y a eu quelques cas fortement médiatisés qui

ont causé l'embarras du Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports. Il a eu des rapports sur des frais non officiels déduits des paiements dus aux enseignants, l'intégration dans la fonction publique sur paiements d'une large somme, et le redéploiement d'enseignants de zones indésirables vers des zones plus recherchées après paiement d'un « tarif » - et dans ces cas-là, le déficit était comblé par des enseignants contractuels.

Les mesures introduites pour améliorer la qualité et l'efficacité comprenaient (i) le redéploiement de personnel non-enseignant vers des postes d'enseignants ; (ii) le redéploiement des enseignants certifiés en surnombre vers les régions déficitaires et l'affectation des enseignants récemment diplômés dans les régions déficitaires ; (iii) le double flux ; (iv) des mesures spécifiques de recrutement d'enseignants pour les régions spéciales ; (v) l'augmentation de la taille de la classe. Le redéploiement du personnel non enseignant (directeurs d'école, adjoints des directeurs et bibliothécaires) vers des postes d'enseignants n'a pas produit les résultats escomptés, en partie en raison d'un effort parallèle destiné à renforcer le rôle des chefs d'établissement en contradiction avec le principe de leur redéploiement vers les salles de classe. Il n'y a pas de chiffres officiels sur le nombre de ce personnel non-enseignant revenu à des fonctions d'enseignant en sa salle, mais le nombre total du personnel non-enseignant est resté relativement stable, et la part de l'ensemble du personnel qu'il représente n'est passée que de 22% en 1999 à 19,5% en 2003, au lieu des 15% attendu comme résultat de cette politique. Il y a eu, depuis 2001, des redéploiements d'enseignants des zones où ils sont en surnombre vers les zones où la demande est élevée, mais pas du niveau attendu, en dépit des incitations financières offertes (de 75 à 375 USD) et des importantes prévisions budgétaires. Il y a eu environ 2 000 redéploiements (sur les 4 435 prévus initialement) et la plupart entre des écoles d'une même commune ou d'un même district. Il s'est avéré difficile d'attirer et de retenir les enseignants dans les régions reculées les motivations financières.

Le double flux est devenu la principale stratégie du gouvernement pour résoudre le problème de la pénurie d'enseignants. Le nombre d'enseignants travaillant en double flux a augmenté de 2 300 enseignants travaillant en double flux en 1997 à plus de 12 000 en 2013. La pratique du double flux a eu des conséquences très négatives sur la vie des enseignants. Les d'utiliser l'autre demi-journée pour augmenter leurs revenus par un autre emploi ou en travaillant à la ferme. Le double flux impliquait la perte de ce revenu supplémentaire pour faire place à un second salaire qu'ils ne recevaient qu'à la fin de l'année scolaire. Le double flux devint impopulaire dans les écoles rurales, surtout parce que les paiements étaient toujours en retard et sujets à des réductions. Les enseignants ont commencé à développer des stratégies alternatives pour y remédier : combiner deux classes d'un même

niveau en une seule classe, diviser par deux les horaires de chaque classe ou sous-contracter l'enseignement d'une des deux classes à quelqu'un d'autre (réintroduction ainsi de facto des enseignants contractuels qui n'étaient pas responsables). Aucune de ces mesures n'a contribué à améliorer la qualité que la suppression des enseignants contractuels essayait de réaliser.

Afin d'augmenter le nombre de candidats aux programmes de formation d'enseignants venant des régions éloignées, les conditions d'admission ont été ajustées, permettant aux candidats de régions déterminées où les possibilités de suivre des études du second cycle du secondaire étaient inexistantes ou limitées, de s'inscrire avec seulement 9 années d'études. Il y a déjà eu quatre promotions d'étudiants de 9 années d'études et le taux de promotion et de rétention dans les programmes de formation est le même que celui des candidats de 12 années d'études bien qu'il n'y ait pas d'information sur leur performance en classe. Les étudiants admis avec 9 années d'études représentent maintenant environ un tiers des effectifs d'élèves-maîtres, quoique le nombre total des élèves – maîtres provenant des régions reculées soit plus élevé encore. Ils ont été entendus qu'à la fin de leur étude ces candidats seront affectés dans leur propre village dans ces régions éloignées où ils pourront compter sur le soutien familial et social nécessaire pour y rester en poste.

2.2.1.2. Processus de contractualisation au Nicaragua

Selon les travaux de Castro (2004), le Nicaragua est, au début des années 1990, l'un des pays les plus pauvres d'Amérique Latine avec l'un des taux nets de scolarisation les plus bas de la région (TNS 75,4%). De par des taux d'abandon et de redoublement élevés, le progrès effectif de l'éducation a été faible : le niveau moyen d'éducation de la population était d'environ quatre années. Un tiers des enseignants du primaire n'avaient reçu aucune préparation au métier et la promotion était encore plus importante en milieu rural.

La plupart des enseignants non accrédités (« empiricos ») étaient des diplômés de l'enseignement primaire recrutés par le Ministère de l'Éducation dans les années 1980 pour faire face à une importante augmentation des effectifs scolaires durant cette période pour les préparer à leur travail, ils avaient reçu une courte formation. Le

financement du secteur était faible, avec seulement 42 USD de dépenses par élèves du primaire par an et plus de 90% du budget de l'éducation du gouvernement dévolus aux dépenses courantes. Afin d'améliorer la qualité et l'efficacité du système, le gouvernement a, entre autres interventions, engagé une stratégie de décentralisation qui favorisait l'autonomie de l'école et introduisait des changements dans le contrat des enseignants. Les transferts budgétaires vers les écoles devenues autonomes ont été établis sur la base d'un coût unitaire par élève.

La réforme a débuté par une opération pilote en 1993 avec 20 écoles secondaires urbaines de grande taille qui se sont portées volontaire pour participer au programme. En 1995, des écoles primaires les ont rejointes. Le programme a été adapté pour permettre d'intégrer également de petites écoles rurales à travers la création d'un réseau d'école. En 2002, environ 37% des écoles primaires et secondaires regroupant presque 63% des élèves étaient devenues autonomes. Le Ministère espère qu'en 2005 toutes les écoles publiques auront intégré ce système.

Les enseignants recrutés par le Conseil d'Ecole dans les écoles autonomes ont le même statut légal que les enseignants appartenant aux écoles centralisées et reçoivent le même salaire de base. Cependant, les termes de leur contrat sont différents. Les enseignants recrutés par le Conseil d'Ecole sont à l'essai pendant un an avant que leur contrat ne devienne de durée indéterminée. Cette période d'essai peut être étendue à deux ans si la performance n'est pas jugée tout à fait satisfaisante par le Conseil d'Ecole. Les enseignants des écoles autonomes doivent enseigner à un minimum de 35 élèves par classe, alors qu'il n'y a pas de minimum fixé pour les écoles centralisées. En fait, ce chiffre est généralement plus élevé en milieu urbain où la ration est de 42 élèves pour 1 enseignant dans les écoles primaires et 49 : 1 dans les écoles secondaires (contre respectivement 36:1 et 40:1 dans les écoles centralisées). Les enseignants des écoles autonomes bénéficient de la part du chef d'établissement d'une supervision et d'un soutien technique plus étroit que leurs collègues des écoles centralisées.

Après plus de dix ans d'expérience de ce programme, les résultats montrent que le taux net de scolarisation dans le primaire est passé de 75% à 83,5% et dans le secondaire de 20% à 38,7%. Le taux d'abandon dans le primaire est passé de 14% à 6,5% et le taux de transition du primaire vers le secondaire de 20% à 20%. La proportion d'enseignants accrédités est plus élevée dans les écoles autonomes (81% contre 70%) et les élèves abandonnent et redoublent moins, en particulier dans les écoles secondaires urbaines. L'étude des acquis scolaires des élèves de troisième année en langue et en mathématiques montre que les élèves des écoles autonomes ont de meilleurs résultats statistiquement significatifs. Les résultats pour les élèves de sixième année étaient moins concluants et n'étaient pas statistiquement significatifs : les élèves des deux types d'école avaient à peu près les mêmes résultats en langue et ceux des écoles centralisées étaient un peu meilleurs en mathématiques. Néanmoins, les premiers tests nationaux d'évaluation des acquis indiquent que la plupart des élèves de troisième année du pays ont une très faible maîtrise du curriculum. La pauvreté, le manque de ressources éducatives et l'inadéquation du niveau d'éducation des enseignants peuvent, en partie, expliquer ces résultats.

Cependant, l'opinion publique a tendance à considérer les écoles autonomes comme de meilleures qualités que les écoles centralisées.

Au Nicaragua (Castro, 2004), la décentralisation de l'éducation et l'autonomie des écoles ont été encouragées dans les années 1990 comme un des éléments clés destinés à améliorer la qualité et l'efficacité. Les enseignants travaillant dans les deux types d'écoles, écoles gérées par le niveau central ou écoles à gestion autonome, ont le même statut légal, mais ceux appartenant aux écoles autonomes sont recrutés par le conseil d'Ecole plutôt que par le Ministère de l'Éducation et reçoivent une motivation financière additionnelle sur la base de leur performance.

2.2.1.3. Processus de contractualisation en Inde

En Inde (Govinda et Joséphine, 2004) ; le système éducatif s'est développé depuis les années 1950 et a connu une expansion particulière ces 15 dernières années avec le lancement de programmes spéciaux et d'interventions visant la réalisation des objectifs de l'EPT. De 200 000 écoles environ en 1950, le système d'éducation en comprend plus de 800 000 en 2004, et les effectifs sont passés de 22,3 millions à 155,7 millions dans l'enseignement primaire. Malgré tous ces efforts, on estime à 42 millions le nombre d'enfants d'âge scolaire qui ne fréquentent pas l'école et environ 40% des admis en première année d'études abandonnent sans parvenir à la fin du cycle primaire de cinq ans. La demande de places à l'école et d'enseignants n'est pas uniforme à travers les différents Etats : 75% des 42 millions d'enfants non scolarisés sont concentrés dans 6 Etats. Ces Etats sont généralement les plus pauvres et ainsi, dépendent des ressources du gouvernement central pour toute amélioration de l'éducation. Compte tenu de ces contraintes, le recrutement d'enseignants sur la base d'un contrat est considéré comme une solution qui n'entraîne pas de lourds coûts pour le budget de l'Etat et permet des économies puisque les enseignants contractuels (ou para-enseignants comme on les appelle en Inde) sont moins rémunérés que les enseignants fonctionnaires. Le nombre des para-enseignants dans le système a plus que doublé ces dernières années (il est estimé à environ 500 000 aujourd'hui) et on s'attend à ce que la tendance se poursuive. Cependant, comme leur salaire ne figure pas dans le budget soldes du gouvernement, il n'y a pas de statistiques officielles faisant systématiquement état de leur présence au sein du système.

Des documents de politique nationale de la fin des années 1990, comme les recommandations de la Commission Nationale des Ministres de l'Éducation des Etats, présentent les para-enseignants comme la solution financièrement soutenable pour résoudre le problème des pénuries d'enseignants, non seulement dans les régions reculées et difficiles, mais dans l'ensemble du pays.

Ces documents font également état de mécontentement à l'égard des enseignants fonctionnaires, de leur absentéisme, de leur manque de motivation et de leur manque de responsabilité auprès de la communauté.

Si l'utilisation des para-enseignants est un phénomène relativement nouveau en Inde, il y a eu des expériences antérieures dans quelques programmes d'éducation non-formelle qui employaient des enseignants locaux faiblement rémunérés pour travailler à mi-temps avec des enfants non scolarisés. La pratique de l'emploi d'enseignants sur une base contractuelle était déjà populaire en 1984 dans l'Himanchal Pradesh, où ils étaient embauchés pour aider les écoles à maître unique du gouvernement à faire face à l'augmentation des effectifs et pour assurer l'accès à l'éducation dans les zones reculées où les instituteurs de la fonction publique ne voulaient pas aller. C'est aussi un moyen de fournir de l'emploi aux jeunes qui avaient de l'instruction. Au contraire de ces initiatives antérieures, les formules introduites à la fin de la décennie 1990 étaient clairement axées sur l'emploi des para-enseignants dans les écoles formelles où, autrement, des enseignants fonctionnaires à temps plein auraient été nommés. Un examen minutieux des diverses formules en cours dans le pays relève que les para-enseignants sont nommés dans deux types de situation. Dans un cas, les para-enseignants sont recrutés pour être affectés dans des écoles régulières. Ce schéma est en place dans six Etats depuis le lancement du DPEP et d'autres Etats les ont rejoints ces deux dernières années. Ces formules ont été créées pour (i) résoudre le problème de pénurie d'enseignants, (ii) pour lutter contre l'absentéisme des enseignants, (iii) pour réduire les ratios élèves/maitre défavorables.

L'expansion de cette formule est en train d'aboutir virtuellement à un arrêt du recrutement d'enseignants fonctionnaires dans certains Etats et à la nomination de para-enseignants à tous les postes vacants. Dans ce cas, les para-enseignants coexistent avec les enseignants fonctionnaires dans les écoles primaires. Dans l'autre cas, les para-enseignants sont recrutés dans les régions reculées, montagneuses et isolées où, selon les normes en vigueur, les critères d'ouverture d'écoles complètes ne sont pas remplis. Certaines de ces écoles n'acceptent d'admettre que des élèves dans les deux premières années tandis que d'autres fonctionnent comme écoles à maître unique jusqu'à la cinquième année d'études. Toutes ces formules ont commencé à fonctionner dans les dernières années 1990 sous le DPEP et sont maintenant incorporées dans le SSA. Dans ce cas, l'emploi des para-enseignants est financé par les fonds venant du gouvernement central, et dans le cadre de l'objectif de l'accès universel mais non pas comme un moyen de préserver les ressources du gouvernement de l'Etat.

Dans la plupart des cas, les para-enseignants sont des habitants de l'école et donc parlent la même langue que la communauté. Le niveau minimum d'éducation requis est de 12 ans, le même que

celui des enseignants fonctionnaires, avec une exception pour les régions reculées pour lesquelles ces qualifications sont revues à la baisse. La différence majeure entre un enseignant fonctionnaire et un para-enseignant se trouve dans les deux années de formation initiale au métier requis pour le premier. A la place, on soumet les para-enseignants à un programme d'initiation de longueur variée avant leur affectation, et à quelques jours de formation continue durant l'année. Les programmes de formation ne semblent pas répondre suffisamment aux différents besoins des para-enseignants nommés dans les régions reculées.

En évaluant l'impact des para-enseignants sur l'apprentissage des élèves en Inde, il est important de garder à l'esprit que l'environnement d'apprentissage dans une école primaire ordinaire est loin d'être satisfaisant. Une étude récente rapporte que la plupart des leçons observées dans les classes tenues par des para-enseignants étaient basées sur les manuels scolaires. Les para-enseignants manquaient des compétences et du matériel de soutien pour travailler efficacement dans les classes multigrades. Mais in en était de même des enseignants permanents. Les para-enseignants travaillent sous la direction et la supervision des chefs d'établissement et les inspections traitent les para-enseignants sur le même pied que les enseignants fonctionnaires permanents lorsqu'elles évaluent la performance d'une école. Dans la pratique cependant, la majorité des écoles ne connaît jamais de supervision, donc l'évaluation des para-enseignants ne fonctionne pas mieux que celle des enseignants permanents. La faiblesse de l'imputabilité et de l'évaluation des performances affectent les deux types d'enseignants de façon égale. Les résultats d'une petite étude sur les résultats de l'apprentissage dans des Etat employant des para-enseignants suggèrent que la performance globale des enfants dans les quatre projets évalués était médiocre et qu'il n'y avait rien de sensiblement différent dans les résultats des écoles à para-enseignants et les écoles primaires du gouvernement.

Un feedback des parties prenantes clés sur leur expérience dans l'utilisation des para-enseignants a été recueilli dans deux districts de l'Uttar Pradesh (UP). Les discussions ont porté sur le fait d'avoir des para-enseignants travaillant à côté d'enseignants permanents fonctionnaires dans les écoles primaires du gouvernement. Les données ont relevé que 80% des para-enseignants embauchés dans l'Etat avaient des qualifications bien plus élevées que le minimum de 12 années d'études requises : 45% étaient titulaires de la Licence et 35% du Master. En général, toutes les parties prenantes rencontrées (para-enseignants, enseignants, chefs d'établissement, administrateurs locaux et membres de la Commission d'Education du Villages – CEV) étaient satisfaites de la participation de la population locale dans le processus de sélection qui avaient apporté un sens d'appropriation et de responsabilité au niveau de la communauté. La possibilité de recruter des personnes de la localité, qui parlaient la langue et le dialecte des enfants et des membres de

la communauté, étaient vivement appréciée par presque toutes les personnes interrogées. Malgré leur niveau d'éducation élevé. Les para-enseignants rencontrés unanimes dans leur demande de formation complémentaire et de soutien pour mener à bien leur tâche d'enseignement. Ils ont aussi suggéré que les programmes de formations différencient les besoins des para-enseignants nouvellement nommés et de ceux dont le contrat a été renouvelé.

En dépit de leur salaire moins élevé et de leur statut, les para-enseignants étaient satisfaits du fait d'avoir un emploi. Le CEV a confirmé que de nombreux candidats faisaient acte de candidature pour chaque poste. Quelques-uns des para-enseignants rencontrés espéraient qu'ils seraient intégrés dans la fonction publique dans le futur. Les discussions ont révélé que les para-enseignants avaient la responsabilité d'ouvrir et de fermer l'école tous les jours. Ils avaient aussi en charge le nettoyage et la maintenance des locaux. Ces tâches domestiques étaient considérées comme naturelles du fait qu'ils vivaient à proximité de l'école. Mais cela révélait aussi que les enseignants fonctionnaires venaient à l'école selon leur convenance et ne faisant pas le travail que l'on attendait d'eux. La moitié des para-enseignants rencontrés disaient être impliqués dans des tâches administratives et environ 45% enseignaient aux élèves de 4^{ème} et 5^{ème} années, activités supposées être du ressort des enseignants fonctionnaires.

Les enseignants fonctionnaires rencontrés soutenaient la pratique de la nomination de para-enseignants et appréciaient le bon travail qu'ils accomplissaient, qui en fait, les soulageait de leurs tâches. Cependant, ils étaient les seuls à soulever des questions sur l'impact à long terme de cette pratique sur la qualité de la profession enseignante. La plupart des parties prenantes étaient focalisés sur les bénéfices immédiats de la formule et ne se posaient pas de question sur ses conséquences à long terme. Ils appréciaient les améliorations du fonctionnement de l'école, qui favorisaient l'augmentation de la scolarisation et une grande régularité dans l'assiduité des élèves. Les fonctionnaires locaux y voyaient une solution à l'absentéisme des enseignants et aux écoles non fonctionnelles. Le niveau d'éducation plus élevé que prévu des para-enseignants était apprécié et considéré comme un facteur clé pour maintenir la qualité. On avait la conviction que les compétences dont ils manquaient pourraient être améliorées par la formation en cours d'emploi.

2.2.1.4. Processus de contractualisation en Afrique : le cas du Cameroun

L'expérience de contractualisation au Cameroun apparaît dans les travaux de PASEC (2003, 2004, 2005a, 2005b, 2006) ; kom (2007) ; Ntsegue (2012). La contractualisation des maîtres a été rendue possible grâce au concours des partenaires techniques et financiers au développement au lendemain de la validation de la stratégie du global de l'éducation et de l'atteinte du point d'achèvement de l'initiative PPTE. L'opération s'étend sur cinq ans et vise à résorber le

définit en personnel dans l'enseignement maternel et primaire, l'objectif étant la scolarisation universelle à l'horizon 2015. Au-delà de cet idéal politique, le recrutement de nouveaux maîtres vise à remplacer les nombreux départs qui se profilent à l'horizon. La retraite à 60 ans pour tous les enseignants avait en effet bloqué la saignée des écoles maternelles et primaires depuis l'an 2000. Sept ans après, les départs s'annoncent massifs. Seule la contractualisation massive peut régler la question de déficit.

Dopée par la réouverture des ENI en 1995 et la proclamation de la gratuité de l'enseignement primaire public en 2000, la population scolarisable du primaire atteindra les 3.500.000 enfants à scolariser en 2015. Cependant, l'évolution du nombre d'enseignants ne suit pas le même rythme. Face au lourd déficit de 40.000 enseignants à combler dans un contexte socio économique difficile, l'évolution vers l'objectif EPT en 2015 reste incertaine. En effet, même si le budget alloué au MINEDUC a théoriquement doublé entre 1996 et 2000. L'enseignement primaire n'a reçu que 37% de l'ensemble de ce budget, proportion très insuffisante et en tout cas largement inférieure aux 50% préconisés dans le cadre de l'initiative FastTrack. Ceci compromet la perspective de l'universalisation rapide de l'enseignement primaire, mais aussi de la valorisation des enseignants de cet ordre d'enseignement pour qu'ils contribuent à y arriver.

Le subtil désengagement de l'Etat consacre la privatisation que se traduit par le transfert de plus en plus croissant du financement de l'éducation de l'Etat vers les ménages. En 2001, cette participation des ménages qui n'a cessé de se confirmer, était estimée à 44% du financement de l'éducation. Pourtant, le taux de consommation des crédits susceptibles d'améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants est soit nul, soit très faible. La misère que connaît la profession enseignante au niveau primaire public soulève, alors, bien des interrogations. Des tentatives de réponses proviennent de l'examen de ces questions à la lumière fournie par des critiques de la mouvance économique mondiale.

La formation académique et professionnelle des enseignants s'est certainement améliorée si l'on tient compte des exigences d'admission dans les écoles de formation ou du recrutement comme enseignants. Des postulants parfois surqualifiés trouvent souvent refuge dans la profession bien que leur surqualification académique ne leur bénéficie en rien. Il est cependant avéré que depuis 1996, tous les enseignants recrutés comme vacataires dans les établissements primaires publics sont issus des ENI où ils reçoivent une formation professionnelle de plus ou moins longue durée selon leur qualification académique de base.

Concernant le recrutement dans la profession enseignante au niveau de l'enseignement primaire, après une période de passage à vide de six ans (1989 – 1995) caractérisée par la fermeture des ENI, il n'est plus automatique après la sortie des ENI, et ne se fait plus que par contrat au détriment de

la titularisation automatique habituelle. Depuis 1996, l'Etat ne recrute plus dans les écoles primaires publiques que des instituteurs vacataires titulaires du CAPIEMP.

Il se révèle que l'obligation d'appartenance géographique qui détermine le lieu du recrutement est une stratégie de transfert du poids de la prise en charge aux usagers qui ne sauraient lâcher leur frères/sœurs de sang. Les enseignants surtout ceux de la génération des IVAC devenus des contractualisés de la huitième catégorie qui n'accèdent pas rapidement aux salaires dérisoires qui leur sont proposés, sont pris en charge par l'habitant pour la satisfaction de leurs besoins fondamentaux de logement, d'alimentation, etc. cette imposition à des communautés de plus en plus paupérisées par une crise économique qui perdure, de subventionner l'enseignement primaire public consacre, dans les faits, la privatisation du secteur. Le paradoxe voudrait que malgré la pénurie d'enseignants formés dans les écoles du pays, tous les sortants des ENIEG ne soient pas immédiatement recrutés. La contractualisation de maîtres de parents et des bénévoles est un début de réponse qui reste néanmoins en deçà des besoins et des attentes de toutes parts.

Cependant, il n'existe pas un véritable profil de carrière pour les enseignants, ni de perspectives d'avenir professionnelles claires comme il y en a dans l'armée, la police, la magistrature et autres corps annexes. Chez eux, les critères de promotion sont avantageux et connus ; et les avantages et autres traitements particuliers sont effectifs, au contraire de certaines dispositions importantes du Statut particuliers des enseignants en souffrance depuis 1996. Pourtant, le volume du travail quotidien de l'enseignant ne cesse de croître suite à la campagne en faveur de l'éducation de la Décennie de l'EPT (1990-2000), le gonflement du programme par de nouvelles matières, et les nouvelles approches mises en œuvre pour gérer ce recrutement d'enfants à l'école. Mais l'évaluation du salaire ne suit pas ce lourdissement du lot de l'enseignant. Son traitement salarial, les conditions de travail et de vie, plutôt que de s'améliorer, se sont même plutôt dégradés.

Depuis l'avènement des IVAC 1996, le discours et la majorité des actions envers les enseignants marquent la défonctionnarisation et la temporisation de la profession enseignante. C'est le sens de la contractualisation à durée déterminée à 5 ans qui est proposée pour leur transformation. De plus en plus nombreux dans la profession au détriment des enseignants permanents, ils jouissent de conditions de travail précaires, et le

flou qui entoure leur profil de carrière débouche sur des incertitudes qui jurent mal contre la pauvreté et qui traduit un manque de prospective sur le chemin vers l'EPT en 2015 et pour le devenir du pays.

Par rapport à la rémunération et émoluments divers, il existe des disparités criardes entre divers catégories d'enseignants, des études indiquant que le salaire d'un fonctionnaire correspond à celui de quatre vacataires/contractuel de catégorie 8, ou à celui de cinq maîtres des parents. Dans

l'enveloppe salariale du secteur, ceci correspond à 28% consacrés au paiement des salaires des contractualisés à durée déterminée pourtant presque majoritaires, à moins de 25% pour payer les maîtres des parents qui encadrent environ 40% des effectifs scolaires, et à 42% du montant global de l'enveloppe pour le salaire des enseignants permanents pourtant moins nombreux. Il n'est pas surprenant que la question du salaire se dégage aujourd'hui, de façon quasi unanime, comme le nœud des revendications des enseignants toutes catégories confondues.

Cette situation pourrait partiellement s'améliorer légèrement avec la mise en application de certaines dispositions du statut particulier des enseignants de 2000 (paiement des frais de relève, de transport, la prime de documentation et de recherche, des distinctions honorifiques, etc.), et l'exploitation des marges de liberté dont jouissent les pouvoirs publics auprès des partenaires financiers pour faire mieux. Néanmoins, la logique de l'employeur qui vise à satisfaire les injonctions des créanciers tout en faisant la sourde oreille aux cris de détresse des enseignants doit se lire à la lumière des normes économiques mondiale qui imposent les PAS et sous-tendent les choix des décideurs en réduisant l'Etat à un simple exécutant dans la fourniture du savoir de base. C'est dans ce contexte de précarisation que s'accroît la féminisation, le rajeunissement du métier au niveau de l'enseignant de base avec un intérêt croissant des femmes et des jeunes pour la profession au moment où le retour sur l'investissement dans la formation est considérablement amoindri et où les hommes, à la recherche d'une plus-value significative, l'abandonnent. L'absence des conditions de renouvellement de la confiance perdue fragilise encore d'avantage la profession et inquiète pour son avenir. Concernant les risques professionnels et le VIH/SIDA, la méconnaissance du risque professionnel pour l'enseignant l'expose aussi bien en activité que pendant les périodes d'incapacité d'exercer dû justement aux risques du métier qu'aucune couverture sociale n'assure. Certaines mesures en faveur de l'EPT affectent les conditions de l'enseignant, il en est ainsi des effectifs pléthoriques, de la pratique de la mi-temps ou autres nouvelles approches pédagogiques non expérimentées. Ces mesures accablent l'enseignant et détériorent précocement son état de santé. Certaines mesures à retour quantitatif positif mais examinées négatives dans leurs aspects d'accompagnement telle que la condition de l'enseignant, ont des limites préjudiciables, à terme, à l'évolution vers l'EPT et au maintien de l'acquis. Elles gagneraient à être plus multidimensionnelles qu'elles ne l'ont été à jour.

En perspective, l'avenir de la profession enseignante au niveau du primaire est pour moins incertain. Que l'on envisage de défonctionnariser la profession, de n'y mettre que des temporaires ou des contractuels en intégrant un nombre symbolique d'entre les enseignants retenus, l'on fait actuellement face à une situation bloquée où l'horizon atteint difficilement l'an 2015, ce qui ne présage de rien de bon pour l'atteinte des ODM ni pour la pérennisation des acquis quantitatifs

réalisés ces dernières années. Il est difficile ; à ce stade de l'évolution de la question, et en l'absence d'orientations stratégiques nationales claires, d'envisager quelque amélioration précise et significative des conditions de vie des enseignants. Les prévisions sont limitées au mieux à 2011, au mieux, à 2014, date d'expiration des dernières contrats de C2D prévus en 2009 pour une durée de cinq ans. L'application effective, intégrale et immédiate des statuts de 2000 et déjà vieux de sept ans, action signalée par les enseignants titulaires comme prioritaire, suffira-t-elle pour juguler la saignée et relancer l'espoir ? En guise de conclusion, on peut noter que dans tous les cas, la question de revalorisation de l'enseignant du primaire est aussi importante qu'elle est viciée par les besoins de survie quotidienne liée à la problématique du salaire au sens large du terme. Face à cette situation, les décideurs et même les partenaires financiers hésitent à prendre des mesures favorables. Pourtant la revalorisation du traitement de l'enseignant se présente comme une urgence dans la perspective de l'EPT.

Au vu de ces problèmes, les préoccupations et les enjeux qui entourent le système éducatif camerounais dans son ensemble et plus particulièrement la question de valorisation des enseignants du primaire, conduisent à un ensemble de recommandations qui sont formulées à l'endroit des enseignants et de leurs syndicats, des décideurs et des partenaires financiers.

2.2.2. Travaux sur les déterminants de la justice organisationnelle

La recension d'écrits ici porte sur les travaux de Perreti (2004) sur l'équité, les travaux de Montada, (2002) sur l'aspiration à la justice par les enseignants, les travaux de Lerner et Clayton, (2011) sur la justice et intérêt personnel des enseignants contractuels et les travaux de Holmes, Miller et Lerner (2002) sur la justice et intérêt personnel des enseignants contractuels.

2.2.2.1. Le sentiment de sous-équité et de sur-équité et leurs effets sur le comportement du salarié

Perreti (2004) affirme que dans le processus de comparaison de son ratio d'équité avec celui ou ceux qu'il a retenus comme référentiel le salarié perçoit un sentiment d'équité ou de non-équité. Il ajoute que ce n'est pas la différence entre les évaluations de sa contribution et de sa rétribution qui engendre le sentiment d'équité ou de sous-équité mais plutôt la différence relative entre son ratio d'équité et celui de son référent. Il poursuit en relevant que si la comparaison fait ressortir deux ratios égaux, le salarié se considère en situation d'équité ; par contre si les deux ratios sont différents, le salarié perçoit une situation de non-équité ou sous-équité (le ratio est perçu comme inférieur à la base de comparaison retenue : « Vu tout ce que je fais et ce que lui fait, ce n'est pas juste qu'il gagne autant par rapport à moi ») ou sur-équité (« j'ai le sentiment d'être mieux traité

que la personne avec laquelle je me compare »). Ainsi trois situations se dégagent : le sentiment de sous-équité, le sentiment d'équité et celui de sur-équité.

Le sentiment de sous-équité est le fait pour le salarié au terme de la comparaison entre ses deux ratios de percevoir une inégalité, une différence (le ratio est perçu comme inférieur à la base de comparaison retenue) Perreti (2004). Par exemple : « Vu tout ce que je fais et ce que lui fait, ce n'est pas juste qu'il gagne autant par rapport à moi ». Le salarié en non-équité agit pour réduire et éliminer la tension ressentie. En cas de non-équité, le salarié choisit de rétablir la justice en agissant soit sur son ratio, numérateur et/ou dénominateur, soit sur celui du référentiel (numérateur et/ou dénominateur également) ou, en dernier ressort, en modifiant ses évaluations ou en changeant de référentiel. La non-équité crée un inconfort psychologique, une frustration. Puisque l'être humain est toujours à la recherche d'un équilibre, le salarié dans la recherche de cet équilibre agira pour accroître son ratio d'équité et/ou réduire celui de son référentiel. Pour accroître son ratio, il peut s'efforcer soit de diminuer le dénominateur soit d'accroître son numérateur. Perreti (2004) distingue, deux effets de la sous équité qui sont la démobilisation, le burn out ou épuisement professionnel.

La démobilisation se manifeste par la réduction de l'effort fourni par le salarié dans son travail en se rapprochant du minimum imposé par l'employeur ; il agit sur la partie la moins visible, non mesurée de sa contribution. Pour réduire les risques liés à cette réduction, le « tire-au flanc » choisit des actions discrètes et peu visibles (sacrifier la qualité et non la quantité, agir sur ce qui n'est pas contrôlé) ou non sanctionnables (ne faire que « ce pour quoi on est payé ») (Guerin, 2002). La non-coopération, le manque d'initiative, l'absentéisme et la non-qualité sont des indicateurs de la sous-équité. Un salarié démobilisé se définit comme « une personne qui déploie volontairement des efforts au-dessus de la normale pour améliorer continuellement son travail, pour l'aligner stratégiquement sur les priorités organisationnelles et pour le coordonner au sein de son équipe de travail en coopérant » (Wills & Labelle, 2002, p. 193).

Au lieu d'avoir des salariés impliqués, prêts à fournir des efforts supérieurs à la normale pour contribuer au succès de l'organisation, l'entreprise a des salariés « présents-absents », selon la formule de Thevenet (1992), qui se mettent en retrait et peuvent développer des comportements contre-productifs coûteux. Les coûts visibles (perte de productivité, de créativité) ou cachés (non-qualité, absentéisme) sont élevés lorsque le salarié estime que ce qu'il reçoit est insuffisant et refuse de faire des efforts supplémentaires. La sous-équité, si elle est fortement ressentie, peut même entraîner des actes de sabotage, c'est-à-dire « tout acte intentionnel, individuel ou collectif, portant sur l'outil fabriqué ou sur l'outil de travail, ayant pour résultat une diminution de la production quantitative ou qualitative, temporaire ou définitive », et « c'est tellement facile : la

passivité, l'inattention volontaire, défaut de surveillance, travail sans goût, freinage » (Dubois, 1976, p. 10).

Le burn out ou épuisement professionnel, Selon Pezet-Langevin (2003) est l'impression d'un manque de réciprocité entre ce que le salarié investit dans son activité professionnelle et ce qu'il en reçoit suscite stress et burnout. Il ajoute que le sentiment de sous-équité est également coûteux dans la mesure où il favorise les démissions, ainsi lorsque le salarié a des sentiments de sous-équité, la propension au départ est forte. Cependant lorsque se conjuguent sous équité et sur-équité, le risque de départ est moindre. En effet, tout se passe comme si le salarié était reconnaissant envers l'entreprise qui le reconnaît, il accepte d'être en dessous dès lors que la situation de ses collègues est au mieux identique. Dès lors nous retenons que les comportements observables chez les salariés en sous-équité sont multiples et contribuent à la désimplication du salarié dans l'entreprise. Notons qu'en dehors du sentiment de sous-équité, un salarié peut également au sorti de son processus d'évaluation ressentir une sur-équité.

D'après Perreti (2004) le sentiment de sur-équité c'est le fait pour le salarié d'être mieux rétribué par rapport à ses collègues. Il ajoute que le salarié en sur-équité agit principalement sur sa contribution dans le but de la rehausser afin qu'elle soit équitable à sa rétribution; il réduit son ratio et le ramène à celui de son référentiel à travers des comportements coopératifs visant à faciliter le travail du collègue, allège l'effort qu'il doit fournir pour obtenir les résultats attendus de lui en partageant avec lui une partie de ses propres résultats, en l'aidant à effort identique ; de ce fait la sur-équité engendre un accroissement de l'implication. Il poursuit en montrant que la sur-équité contrairement à la sous équité entraîne des comportements positifs et permet ainsi à l'individu de s'investir, de donner beaucoup de soi dans son travail voir de s'impliquer. Voilà pourquoi Homans (1954) dans son étude affirme que les caissières d'une entreprise ayant des salaires supérieurs à ceux du marché dépassaient en moyenne, et de façon significative (+ 17 %), la norme collective de rendement fixée par l'employeur. La sur-équité a un fort pouvoir incitatif qui peut être contrecarré par des sentiments de sous-équité. Cependant lorsqu'un salarié se perçoit en sous-équité et sur-équité, on observe un comportement du manque d'implication associé à des attitudes revendicatives, c'est particulièrement fréquent chez les salariés anciens dans les organisations offrant des conditions supérieures (Perreti, 2004).

Au demeurant, il en ressort que le sentiment de justice est relatif au traitement organisationnel expérimenté par le salarié et comporte deux déterminants (individuels et organisationnels) dont leur prise en compte est importante. De plus un salarié qui est sur-équité et celui qui est sous-équité

n'adopteront pas le même comportement au travail. Ce point achevé, nous allons à présent nous intéresser à la deuxième variable de notre étude qui est l'implication au travail.

2.2.2.2. Aspiration à la justice par les enseignants

La question de savoir pourquoi les enseignants contractuels appliquent des standards de justice (Montada, 2002) est essentielle si l'on veut traiter des relations entre travail et justice. Une des réponses à cette question consiste à dire que les enseignants contractuels pensent que l'application de principes de justice est importante et régulatrice. Une réponse alternative consiste à supposer qu'il existe, chez ces enseignants, une aspiration à la justice (*justice motive*). L'ensemble des recherches menées sur la justice dans l'organisation conduisent à penser l'importance de la justice dans la vie professionnelle des instituteurs contractuels.

Néanmoins, certaines de ces recherches ont positionné cette aspiration à la justice en tant qu'une simple manifestation de l'intérêt personnel des enseignants (Lerner 2003).

L'approche de Walster *et al.* (1975, 1978) implique ainsi que le système éducatif a établi des règles de justice, lesquelles doivent réguler les échanges sociaux et l'allocation des ressources matérielles et humaines. Les instituteurs contractuels attendent des managers du système éducatif qu'ils respectent ces normes et les observent eux-mêmes, car ils estiment que c'est rationnel, la meilleure manière d'obtenir des bénéfices à long terme (Montada, 2002). Par ailleurs, on peut estimer que même des approches proposant des ouvertures sur la théorie de l'équité, en mettent en évidence différents principes de distribution (équité, égalité et besoin). Ainsi, ce qui est considéré comme juste sera fonction de la situation particulière dans laquelle le principe retenu pourra faire consensus, c'est-à-dire de ce qui sera avantageux et utile pour le système social considéré. De la sorte, cette approche met en évidence l'utilisation stratégique des principes de distribution pour réguler le processus social entre les différents instituteurs. On peut estimer qu'il s'agit d'une approche centrée sur le gain personnel.

Bien entendu, la préoccupation de justice indique que les instituteurs contractuels réclament la justice pour eux-mêmes, des parts équitables dans l'échange social, la *voicedans* la résolution de conflits, etc. Il est incontestable que cela sert l'intérêt personnel. Mais, la préoccupation de justice ne signifie-t-elle pas aussi que les individus demandent la justice pour toutes les parties impliquées, des parts équitables pour tous les acteurs impliqués, une *Voicedégale* pour toutes les parties ? Une justice égale pour chacune des parties impliquées n'aboutit pas et ne doit pas aboutir à une maximisation des bénéfices de celui qui porte la réclamation (Montada, 2002).

Ainsi, il convient de se demander pourquoi les individus appliquent des standards de justice ?

(Montada, 2002). Une des réponses à cette question consiste à dire que les individus pensent que l'application des principes de justice est à leur propre avantage. Une réponse alternative consiste à supposer qu'il existe, chez les individus une aspiration à la justice (*justice motive*) On peut, à première vue, estimer que les approches basées sur l'intérêt personnel et la rationalité sont peu satisfaisantes pour rendre compte des comportements humains et des expériences émotionnelles courantes dans lesquelles les individus agissent contre leur intérêt ou se sentent coupables lorsque leurs actions promeuvent leur intérêt personnel ; Le cœur normatif et prescriptif de la justice semble ainsi absent de cette approche (Montada, 2002).

La justice n'est-elle pas un devoir, un impératif moral de la vie sociale ?

Les individus ne sont-ils pas dans l'obligation de suivre ces normes qu'elles soient ou pas dans leur intérêt personnel ? Ne sont-ils pas en droit de réclamer la justice de la part des autres acteurs, organisations, états, institutions, non seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour les autres ? Il convient donc de mettre en discussion cette approche classique plaçant la justice en tant qu'instrument au service de l'intérêt personnel.

2.2.2.3. Justice et intérêt personnel des enseignants contractuels

Avec le Léviathan, Hobbes (1651/2000) situe l'intérêt personnel en tant que motivation cardinale (Miller, 1999). De la sorte, un certain nombre de philosophes comme de psychologues sociaux situent souvent les forces motivant les individus à créer et adhérer au contrat social dans leur désir de maximiser leurs résultats collectifs (Lerner et Clayton, 2011). Les tenants de l'économie néoclassique ne mâchent pas leurs mots lorsqu'ils décrivent le rôle de l'intérêt personnel dans les affaires humaines des psychosociologues ont décrit l'intérêt personnel comme la force primordiale de motivation dans la vie des gens (Lerner & Clayton, 2011). Il est convenu que les gens ne feront que ce pourquoi ils sont payés ou récompensés. C'est ainsi que

« [...] La pensée occidentale s'est construite sur l'idée que les hommes laissés à leurs tendances naturelles ne visent à rien d'autre qu'à satisfaire aussi rationnellement que possible leurs propres intérêts, à fuir, autant qu'il est en eux, la peine, n'étant soucieux du bien d'autrui que dans la mesure où ils en retirent quelque avantage ou utilité. Les conduites véritablement altruistes et désintéressées n'existent tout simplement pas, du moins, ne peuvent jamais être prouvées, tant les ressorts intimes de la motivation risquent de se révéler tôt ou tard de nature intéressée. » (Terestchenko, 2005, p. 9).

La croyance dans le pouvoir et la souveraineté de l'intérêt personnel occupe alors une large place dans les représentations collectives ancrées dans le libéralisme et l'idéologie de

l'individualisme. Ceci dit, la majorité des personnes croit que les attitudes et comportements sont fortement influencés par les incitations financières (Miller et Ratner, 1996, 1998). Les individus estiment que les gens qui bénéficient de la mise en place d'une politique sociale ont une attitude plus favorable à l'égard de cette politique que les instituteurs contractuels qui n'en bénéficient pas. Il paraît bien entendu évident que la justice peut parfois être choisie pour servir l'intérêt. La perspective de la prédominance de l'intérêt personnel met en avant une vision trompeuse et pauvre de l'agent humain qui est aussi dangereuse que dégradante. Une vision plus adéquate de l'humain aurait à reconnaître le pouvoir de nombreux autres motifs d'action tels que l'intérêt général, l'empathie, l'engagement et la justice (Miller, 1999).

2.2.2.4. La justice dans une vision alternative

Holmes, Miller et Lerner (2002) dégagent une inadéquation du modèle de l'intérêt personnel précédemment décrit. Pour expliquer le comportement humain. Bien que les individus se soucient, bien entendu, de leur bien-être matériel, ils ont également le souci du bien-être des autres. Les motivations altruistes et coopératives sont au moins aussi importantes que les motivations égoïstes dans le comportement social (Bégue, 2009).

Ainsi, les observations et la réflexion contredisent facilement la vision d'individus uniquement et principalement guidés par le désir de maximiser leurs résultats en faisant ce qui est le plus agréable et en évitant ce qui est pénible et douloureux. Ils sont souvent motivés par ce qui pourrait être décrit comme des impératifs de devoir. Il est assez commun de constater dans la vie courante que ces deux motivations sont en compétition dans ces occasions fréquentes dans lesquelles les individus doivent choisir s'ils ont à faire la « bonne chose » ou celle qui est la plus profitable ou plaisante. En effet, nous savons aujourd'hui que les gens se soucient davantage de la justice des procédures auxquelles ils sont soumis que des résultats matériels de ces procédures (Greenberg, 1987b).

L'approche des questions de justice amène invariablement à interroger la tension entre l'intérêt personnel et l'aspiration à la justice en tant que telle. Il ne s'agit pas, bien entendu, dans notre compréhension du rapport à la justice des individus de dévaluer l'approche de la justice en lien avec l'intérêt personnel. Il ne s'agit pas d'affirmer que l'intérêt personnel, même étroitement défini, n'est pas une force substantielle dans le comportement humain. Cependant, aussi importante que soit la disposition à suivre son intérêt personnel, elle n'est probablement pas aussi forte que le suggère la supposée prévalence des comportements auto-intéressés dans la vie de tous les jours. *Homo oeconomicus*, il ne faut pas l'oublier, vit dans

un monde social (Miller, 1999). En effet, ce type de regard courrait le risque de nous faire perdre le cœur de l'aspiration à la justice. « *Justice is a primary and not a secondary and derived motive* » (Montada, 2002, p. 41). On peut donc estimer avec Montada (2002) que le constat que le comportement des personnes est motivé par l'intérêt personnel n'a aucune valeur informative dès l'instant où des motifs alternatifs tels que l'altruisme, la responsabilité sociale, l'aspiration à la justice n'ont pas été exclus.

Les conceptions portant sur des motivations uniques peuvent, au mieux, être comprises comme des conceptions anthropologiques sans valeur ni utilité scientifiques. Elles font partie d'un système de croyances et non d'un système de savoir scientifique. Concevoir la motivation de justice comme une motivation primordiale implique que cette préoccupation de justice n'est pas conçue comme un moyen en vue d'autres fins (Montada, 2002). De plus, cela signifie que l'aspiration à la justice ne peut être réduite à/ou dérivée d'une autre aspiration. Selon cette perspective la question « pourquoi est-ce que les gens se préoccupent de justice ? » ne peut être interprétée comme appartenant à d'autres préoccupations qui motiveraient la préoccupation de justice. Cette question doit être interprétée comme appartenant aux sources ontogénétiques de l'aspiration à la justice. Fehr et Gächter (2002) ont montré qu'une proportion significative d'individus sanctionnait les individus qui violaient les règles de justice y compris cela impliquait pour eux de perdre des ressources.

Ainsi, on peut estimer qu'en dépit de la variété et de l'hétérogénéité des principes de justice, la justice doit, en général, être vue comme un standard singulier. Lorsque les individus demandent justice pour une injustice observée ou expérimentée, ils ne reflètent pas l'ensemble du spectre des règles et principes qui pourraient être appliqués dans le cas spécifique. Bien souvent, les gens agissent ou réagissent sur la base d'un principe unique spontanément retenu (Montada, 2002). De la sorte, on peut estimer que « *le principe de justice lui-même apparaît souvent plus important pour l'individu que le bénéfice matériel qu'il peut éventuellement retirer en restaurant la justice* » (Bégue, 2009, p. 205). C'est cette dernière approche de la justice que nous retenons pour notre étude. Dès lors si l'on s'extrait du vison auto-intéressé de la justice, il convient d'interroger la construction individuelle de la notion et du rapport à la justice.

2.3. THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET

C'est un ensemble relativement organisé d'idées, de concepts, de modèles articulés qui a pour but d'expliquer un phénomène. La recherche repose sur la théorie pour décrire et expliquer les relations entre les concepts ou dans les termes de Fortin « *pour prédire et contrôler les phénomènes ... Les théories sont spéculatives, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas les*

faits, mais les idées ou des façons de concevoir la réalité et qu'elles peuvent établir les relations entre les faits » (Fortin et Gagnon, 2016, p.102). Ainsi, la théorie explicative de cette étude relative à la compréhension des conduites et l'implication professionnelle des instituteurs contractuels au regard de la perception de la justice organisationnelle au processus de la qualité de l'éducation est celle de la justice organisationnelle. Cette théorie se situe dans le sillage à moyenne portée, puisqu'elle nous oriente vers une recherche corrélacionnelle

2.3.1. Théorie de la justice organisationnelle

La théorie de la Justice organisationnelle est un concept s'intéressant à l'évaluation par les individus de ce qui est perçu comme juste ou injuste, lorsqu'il est confronté à une situation observée ou vécue. La Justice organisationnelle adopte une approche à la fois descriptive (elle rend compte de la façon dont les individus agissent) et subjective (elle évalue ce que les individus considèrent comme juste ou injuste à travers leurs expériences au travail). Le terme de justice organisationnelle a été introduit par Greenberg (1987a) pour qualifier les théories qui concernent l'équité dans le milieu organisationnel. Comme champ de recherche, la justice organisationnelle se définit comme étant « le champ de l'enquête psychologique qui s'intéresse à la perception de l'équité sur le lieu de travail. C'est la psychologie de la justice appliquée au cadre organisationnel. » (Byrne et Cropanzano, 2001). Toutefois, le sens donné au terme de justice organisationnelle a par la suite évolué pour désigner l'équité perçue des rapports qu'entretient l'employé dans l'entreprise avec ses différents partenaires. Selon Bies et Tripp (1995), la justice organisationnelle est définie par référence aux règles et normes sociales gouvernant : l'allocation des ressources, les procédures qui doivent être utilisées pour prendre les décisions, et le traitement interpersonnel que reçoivent les individus dans l'organisation.

En raison de ses utilisations diverses dans les différents discours en psychologie, en sociologie et en management, le concept de justice organisationnelle continue à être un concept encore « obscur et vague » (Younts et Mueller, 2001, p 125) nécessitant un effort supplémentaire d'éclaircissement. Une synthèse de la littérature nous a permis de relever une définition proposée par (Beugré, 1998, p.7), qui semble être la plus générale : « *la justice est la perception de l'équité des échanges prenant lieu dans l'organisation, qu'ils soient économiques ou sociaux, impliquant l'individu dans ses relations avec les supérieurs, les subordonnés, les collègues, et l'organisation comme étant un système social* ». Cette définition permet de confirmer qu'une conceptualisation tridimensionnelle de la justice permettrait de cerner le mieux le concept. A l'instar de la logique de Greenberg, (1990) et de Bies, (2001), pour établir une meilleure distinction entre les différentes

dimensions de la justice et pour appréhender son importance dans la multitude de contextes organisationnels, il importe d'étudier les différents déterminants ou facteurs explicatifs de ce phénomène.

La théorie de justice organisationnelle fait référence à *la perception de justice à l'égard du traitement reçu par un travailleur au sein d'une organisation* (Greenberg, 1993, p.81, traduction libre). La littérature révèle l'existence de trois dimensions principales et distinctes. Il s'agit de 1- la justice distributive, 2- la justice procédurale et 3- la justice interactionnelle (Colquitt et al., 2001, Cohen et Charash, 2001, Viswesvaran et Ones, 2002, Simard et al., 2005, Colquitt, Scott, Judge et Shaw 2006, Kang, 2007, Scott et Colquitt, 2007, Kumar et al., 2007, Sulu et al., 2010). De plus, la dimension interactionnelle de la justice organisationnelle se subdiviserait en deux composantes soit 1- la justice interpersonnelle et 2- la justice informationnelle (Greenberg, 1993, Colquitt et al., 2001, Viswesvaran et Ones, 2002, Colquitt et al., 2006, Scott et Colquitt, 2007, Kumar et al., 2007, Eberlin et Tatum, 2008, Sulu et al., 2010, Behson, 2011, Adams 1965). Il est question de ces dimensions dans la présente section.

2.3.1.1. Justice distributive

La justice distributive tire son origine des travaux d'Adams (1965) et de sa théorie de l'équité. Celle-ci propose que les individus fassent des évaluations cognitives du ratio entre leur apport à l'organisation et ce qu'ils reçoivent de cette dernière. Par la suite, ils comparent ce ratio à d'autres référents. Si l'individu se sent trop récompensé, un sentiment de culpabilité émergera. Si l'individu se sent sous récompensé, un sentiment de colère s'ensuivra. Finalement, si l'individu perçoit que la comparaison des ratios est équilibrée, il éprouvera une certaine satisfaction. C'est l'équilibre résultant de la comparaison des ratios qui amènera l'individu à percevoir la distribution des ressources dans son organisation comme équitable. La règle majeure mise en évidence par Adams (1965) est celle de la proportionnalité. Selon cette règle, qui constitue le pivot les comportements contreproductifs au travail sont le fruit du déséquilibre de la justice organisationnelle.

Cette dimension de justice se définit comme étant le sentiment de justice perçue face aux « récompenses » ou rétributions données par l'organisation (salaires, promotions, horaires de travail, plannings des vacances, évaluations, licenciements, recrutements). Les études sur la privation relative de Stouffer et al. (1949) ont permis de faire émerger l'idée que les individus réagissent à leurs récompenses non pas sur une base objective mais bien au regard de la comparaison sociale qu'ils en font. Homans (1961) introduit le concept de justice distributive avec l'idée que les individus s'attendent dans leurs relations à retrouver le même niveau d'investissement qu'ils ont mis au sein de

leur échange. Colquitt et al. 2001 en reprenant les thèmes explorés par Homans, évoquent l'importance des attentes forgées par l'individu sur le retour sur investissement attendu dans la relation d'échange avec autrui et qui est fortement en lien avec les normes sociales.

La justice distributive en se basant sur la théorie de l'échange social réaffirme que ce n'est pas le montant des rétributions qui intéresse les salariés mais plutôt de savoir si leurs rétributions sont justes au regard de ce qu'ils ont apporté dans leur travail en échange. En se basant sur les notions de profits et d'investissement de Homans (1961), Adams (1965) va concevoir une perspective de la justice organisationnelle axée sur l'équité. Cette théorie est basée sur la perception des individus pour juger si leurs rétributions sont justes au moyen d'un calcul mental subjectif. Ce calcul est celui d'un ratio entre leur contribution (formation, intelligence, ou expérience) et leur rétribution pour le comparer à celui d'autres salariés. La perspective de l'équité d'Adams (1965) s'appuie sur ce calcul permettant aux individus d'évaluer la justice de leurs distributions (salaires, promotions, statut professionnel) selon leurs contributions (travail fourni, niveau de compétences) mais aussi à partir des comparaisons qu'ils font avec un autrui dans une situation de travail similaire. C'est ce qui fait dire à Perretti ce qui suit : « *Les sentiments d'équité et de sur-équité créent de la satisfaction. Le sentiment de sous-équité crée de l'insatisfaction. L'insatisfaction du salarié est source de tension qui pousse à agir la personne au travail. Dans le processus de l'équité, l'insatisfaction est à l'origine de la motivation à agir dans un sens négatif.* » (perretti, 2004, p,6).

L'équité signifie donc que nos récompenses devraient correspondre à nos efforts en comparaison avec ceux des autres salariés. Ainsi, selon Adams (1965), une sous-rétribution conduit à la colère et une sur-rétribution à la culpabilité. Les mécanismes de la théorie de l'équité sont basés sur la théorie de la dissonance cognitive de Festinger (1957), où le sentiment d'inéquité crée une tension psychologique proportionnelle à l'injustice et qui motive l'individu à réduire cet état de tension en cherchant des stratégies de modification dans sa situation de travail comme modifier son rendu (à la baisse ou la hausse), trouver des compensations (vol, sabotage), ou changer sa perception de la situation afin de retrouver l'équilibre initial lié au sentiment d'équité. Colquitt et al. (2005) rappelle que la théorie de l'équité est considérée comme une des théories sur les comportements organisationnels des plus utiles et dont la validité scientifique est considérée par d'autres chercheurs comme élevée (Miner, 2003).

Cette règle d'équité a été ensuite complétée plus tard par d'autres règles de justice distributive comme la règle d'égalité et celle des besoins spécifiques des salariés. Ainsi, dans certains contextes notamment dans la profession enseignante, les jugements de justice peuvent être basés sur la règle d'égalité plutôt que sur la règle d'équité. Enfin, dans d'autres contextes, les règles de justice seront davantage basées sur le fait que les instituteurs contractuels s'attendent à ce que les

distributions s'alignent avec les besoins spécifiques de chacun plutôt que de se baser sur des règles d'équité ou d'égalité. Par exemple, dans les relations entre instituteurs contractuels et instituteurs fonctionnaires où les relations sont basées sur le principe de la solidarité, la règle d'égalité ou celle basée sur les besoins sera préférée pour juger de ce qui est juste dans les distributions. Le principe le plus commun pour tous serait celui de l'équité basé sur le mérite (Montada, 2003).

Ainsi, les recherches mettent en évidence que les perceptions de justice distributive se basent sur des règles qui varient selon les contextes de travail, selon l'objectif des échanges dans le groupe (économie, harmonie, solidarité) mais aussi selon le contexte de décision en groupe ou individuellement (Finkelstein, Oberlé, Gachenot, 2006).

Autrement dit, les instituteurs contractuels calculeraient, plus ou moins consciemment, une sorte de ratio entre leurs contributions et leurs rétributions qu'ils compareraient avec celui de leurs collègues instituteurs fonctionnaires. Dans les contributions, ces enseignants incluent l'intensité de l'effort, les sacrifices consentis, le temps consacré au travail ou la discrimination subie ; alors que dans les rétributions, on retrouve le salaire, les diplômes, les récompenses symboliques (valorisation, reconnaissance sociale) et la qualité de vie. En s'appuyant sur le mécanisme de la dissonance cognitive, Adams défend l'idée qu'un salarié sous-payé sentirait de la colère et du ressentiment. Ces ressentis viendraient influencer l'implication de cette catégorie d'enseignant au travail. De ce fait, les enseignants contractuels afin de rétablir l'équité, peuvent à être amenés à changer ses cognitions (par exemple en estimant que les rétributions initiales étaient anormales) soit à changer ses comportements (par exemple en diminuant ses contributions, en travaillant moins).

Le sentiment de justice distributive repose donc sur l'évaluation des contributions apportées par les instituteurs contractuels et des rétributions accordées en retour par les ministères qui les emploient. Cette évaluation repose bien entendu sur une part subjective. Chaque instituteur contractuel n'a pas la même perception des retours qui lui sont alloués, certains seront plus sensibles à une prime tandis que la conduite d'implication passive caractérise ce déséquilibre. La perception de l'équité d'une récompense se focalise à la fois sur l'estimation de sa valeur (Greenberg, 2001) ainsi que sur son caractère moral ou éthique c'est-à-dire sa consistance avec les normes de rétributions soutenues par le salarié qui répondent aux critères d'équité, d'égalité, et de besoin (Colquitt, 2001 ; Colquitt, Greenberg, et Zapata-Phelan, 2005). La justice distributive fait le lien entre les moyens mis en œuvre et la rétribution d'une action. Schématiquement, c'est se poser la question : le salaire que je reçois est-il juste par rapport aux efforts que j'ai fournis ?

Les individus calculent le ratio entre leurs contributions et de leurs rétributions et comparent le résultat à un référent. Pour qu'une rétribution soit considérée comme juste, la proportion entre ses

contributions et ses rétributions doit être la même que celui du référent auquel il se compare. Lorsque le ratio paraît déséquilibré, il devient source d'un sentiment d'injustice. En effet, le niveau d'investissement reçu par l'organisation pourrait être perçue plus faible que la contribution effectuée par l'instituteur contractuel. Ainsi, cette théorie permet de croire que pour rétablir l'équité, l'enseignant contractuel pourrait avoir tendance à diminuer son niveau d'engagement affectif envers l'exercice de sa profession afin de réduire le niveau d'iniquité perçue. En bref, il semble que plus il existe de la justice distributive au sein d'une organisation, plus le niveau d'engagement des instituteurs contractuels est important.

Cette dimension distributive de la théorie de la justice organisationnelle n'est pas la seule à rendre compte de l'ensemble des perceptions de justice. Les chercheurs vont se rendre compte que les individus ne sont pas seulement soucieux de la justice de ce qu'ils obtiennent dans les distributions mais qu'ils sont affectés aussi par la justice des procédures qui conduisent à ces distributions. Quand les salariés sont face à une situation où ils n'ont pas assez d'éléments pour évaluer la justice de leur rétribution, ils font appel aux autres formes des dimensions de justice organisationnelle pour porter un jugement sur leur allocation (Lind, 2001). Ces autres formes portent sur l'analyse des procédures et des échanges interpersonnels.

2.3.1.2 Justice procédurale

La deuxième dimension de la théorie de la justice organisationnelle est la *justice procédurale*. Les avancées de la recherche sur la justice organisationnelle mettent en évidence que l'individu définit la justice non seulement en fonction de sa rétribution mais aussi en fonction de la procédure utilisée pour déterminer la valeur de ses retours, c'est la « justice procédurale » (Leventhal, Karuza, et Fry, 1980; Thibaut et Walker, 1975). La théorie de la justice procédurale regroupe deux niveaux d'analyse, le niveau de processus et le niveau de décision. Le niveau du processus renvoie aux facultés d'un individu à contrôler la façon dont les informations sont récoltées. Le second niveau est axé sur les décisions ; à travers le contrôle de celles-ci, l'individu est à même d'évaluer le résultat effectif de la situation. Le premier niveau, généralement étudié sous le terme de « voice » (faire entendre sa voix), peut avoir un impact plus important que le second niveau (le contrôle des décisions) dans la perception de justice.

Ainsi quand les instituteurs contractuels peuvent exprimer leur point de vue, et ont le sentiment d'être en présence de procédures justes, ils sont plus enclins à accepter les décisions qu'ils concernent que lorsqu'ils ont le sentiment que les procédures sont injustes. C'est ainsi que pour Le Roy que la perception de justice des procédures mises en place dépend d'un ensemble de préalables à savoir :

- qu'elles soient consistantes dans le temps et appliquées à tout le monde de la même façon ;
- qu'elles n'aient pas recours à des préjugés ou à des biais personnels ;
- qu'elles soient basées sur des informations exactes pour prendre la décision ;
- qu'elles puissent être corrigées en fonction de nouvelles informations ;
- qu'elles aient pris en compte tous les critères pertinents ;
- qu'elles soient fondées sur l'éthique actuelle de la société (Leventhal, 1980 cité par Le Roy, 2010, p.20).

Cette dimension a été mise en évidence grâce aux travaux de Thibaut et Walker (1975) sur des simulations de verdict qui montrent des effets de perceptions liées aux procédures qui sont indépendants du sentiment lié au résultat d'une décision (outcomes). En effet, ces auteurs constatent que lorsque des individus « accusés » ont le contrôle du processus décisionnel (sentiment de contrôler le processus) d'un verdict c'est-à-dire qu'ils peuvent s'exprimer avant la prise de décision (sentiment de contrôler la décision) mais aussi si la décision finale est prise par une personne neutre, les individus sont plus satisfaits et cela indépendamment du verdict final qui peut leur être défavorable. Folger (1977) va nommer ce phénomène lié au sentiment de contrôler le processus décisionnel « la voix ».

Des recherches ont découvert que les procédures peuvent conduire à des attitudes favorables et cela est lié selon Thibaut et Walker (1975) aux procédures qui permettent aux individus d'avoir le sentiment de contrôler le processus décisionnel. Pour Leventhal (1976, 1980) la théorie de l'équité ne permettant pas d'expliquer les effets de justice procédurale identifiés par Thibaut et Walker (1975), il va identifier les effets de justice procédurale comme étant d'une autre origine et provenant d'une règle de justice indépendante de la règle d'équité et il va chercher à en définir tous les critères qui s'y rattachent. Leventhal identifie ces critères qui fondent les perceptions de justice des procédures. Ces règles de justice procédurale sont : la consistance de l'application identique des procédures à tous et tout le temps, l'absence de préjugés ou biais personnels, l'exactitude (utilisation d'informations correctes, et valides), la possibilité de correction de la décision en cas d'erreur (permettre les révisions, et les doléances), la représentativité de tous les critères pertinents et l'adéquation des procédures avec la morale et les valeurs éthiques en vigueur. Ensuite, Greenberg et Folger (1983) vont décrire les effets de la voix sur la réaction des salariés permettant l'introduction de la justice procédurale dans le milieu organisationnel et plus particulièrement pour des applications aux ressources humaines. Ils pensent que la justice procédurale définie par Thibaut et Walker (1975) et l'utilisation des règles de justice de Leventhal (1980) peuvent rendre les évaluations des performances ou le système de compensation plus juste en permettant aux salariés de participer davantage aux décisions.

Par ailleurs Lind et Tyler (1988) vont contribuer aussi à introduire le concept de justice procédurale dans la recherche en psychologie du travail en proposant de nouvelles méthodes de recherche et aussi pour des applications possibles afin d'augmenter la satisfaction au travail, la conformité aux règles de l'organisation, la performance au travail, et améliorer des aspects importants dans les organisations.

Ensuite, des études empiriques (Greenberg, 1986) ont permis de montrer que les salariés discriminaient bien les deux dimensions de justice (distributive et procédurale) et que les règles de justice procédurales selon Thibaut et Walker (1975) et Leventhal (1980) étaient bien opérationnelles. Par exemple, Greenberg (1986) a demandé à des managers d'évoquer ce qui pouvait être juste et injuste dans des évaluations professionnelles, et d'identifier les facteurs les plus importants qui contribuent à ces évaluations. Après avoir validé ces réponses auprès de deux autres échantillons, il a mis en évidence plusieurs catégories d'expériences de justice dont les deux grands facteurs de justice : procédurale qui est composée du contrôle du processus de la possibilité de correction, de la consistance, et de l'exactitude, et le facteur « justice distributive » composé des questions d'équité.

Dans le même ordre d'idées, Tyler et Caine (1981) ont montré aussi les effets uniques de la justice procédurale sur les évaluations des instituteurs contractuels, mais aussi la satisfaction envers les politiques lorsque les effets de la justice distributive sont contrôlés. De plus, les effets de la justice procédurale dans cette étude étaient plus forts que ceux de la justice distributive. Alexander et Ruderman (1987) arrivent aux mêmes conclusions que Tyler et Caine (1981) avec une enquête sur 2800 agents publiques. Enfin, Folger et Konovsky (1989) en menant une enquête sur 217 salariés d'une usine, montrent que la justice distributive est le premier prédicteur de la satisfaction avec l'augmentation du salaire tandis que la justice procédurale prédit davantage l'attachement à l'organisation et la confiance envers les autorités (Sweeney et Mc Farlin, 1993).

Cela signifie qu'il est fort probable que la satisfaction est plus fortement associée à la justice distributive alors que l'attachement organisationnel est plus fortement associé à la justice procédurale. Sweeney et Mc Farlin (1993) ont montré aussi que la justice procédurale prédit plutôt les attitudes globales envers le système comme l'attachement envers l'organisation ou l'équipe et la justice distributive prédit plutôt les attitudes spécifiques (satisfaction avec la paye ou le travail), c'est le modèle en deux facteurs qui a été validé par les méta-analyses de Cohen-Charash et Spector (2001) et Colquitt et al. (2001). Ces méta-analyses montrent aussi que la performance au travail est davantage reliée à la dimension procédurale que distributive. Au niveau du retrait (absentéisme, turnover ou négligence) la méta-analyse de Colquitt et al. (2001) montre qu'il n'y a pas de différence entre les deux dimensions distributive et procédurale. Au niveau des comportements de

citoyenneté (entraide, civisme, comportement au-delà du rôle prescrit et favorable à la performance) (Moorman, Blakely et Niehoff, 1998).

Le postulat sur cette dimension permet de comprendre que la dimension procédurale est plus fortement liée aux comportements de citoyenneté que la dimension distributive. Les effets défavorables liés à l'injustice distributive s'atténuent lorsque la justice procédurale est élevée, tandis que la justice distributive a plus d'impact quand le niveau de justice procédurale est faible. Ainsi, la dimension de justice procédurale se base sur les sentiments des instituteurs contractuels forgés à partir de la façon dont sont prises les décisions pour distribuer les récompenses (Bagger, Cropanzano et Ko, 2006). Les instituteurs contractuels doivent se rendre compte qu'ils peuvent s'exprimer avant la prise d'une décision et être écoutés. Ils doivent ressentir qu'ils participent directement à la décision finale ou savoir que le système, notamment, la fonction publique décide des rétributions sur des critères objectifs et justes en forgeant ainsi des perceptions de procédures justes.

Il est important que leur donner la « voix » est perçu comme plus juste et plus important que le fait de contrôler directement une décision finale même si celle-ci doit être finalement négative. La justice procédurale est caractérisée par l'effet Voice, correspondant à la possibilité d'intervenir, au droit d'expression face à une procédure de décision. En effet, les résultats seront mieux acceptés si les personnes ont un droit d'expression, même lorsque ces résultats sont, au final, négatifs. L'évaluation de ces différents éléments déterminera le sentiment de justice (ou d'injustice) de l'instituteur contractuel face à la procédure qui lui est appliquée. Celui-ci se base alors sur son sentiment de justice pour déterminer la confiance qu'il accorde à son ministère d'attache.

En se référant à l'objet de cette étude, cela peut s'appliquer particulièrement dans l'attribution des primes. La perception de la procédure (expliquée, identique pour tous les instituteurs fonctionnaires et contractuels, liée aux valeurs du Ministère de l'éducation de base et de la fonction publique...) sera aussi importante que le résultat. Si la procédure d'attribution est claire et identique pour tous les enseignants quel que soit leur statut, même si les primes diminuent, l'instituteur contractuel sera déçu de recevoir moins mais il ne trouvera pas ça injuste. Mais si l'instituteur contractuel ne comprend pas pourquoi sa prime a diminué alors que celle de son collègue fonctionnaire reste intacte, il sera alors en colère et il y a de grandes chances qu'il fournisse moins d'efforts à l'avenir, voire qu'il commence à envisager les autres perspectives et ainsi à regarder comment ça se passe ailleurs.

Un autre exemple peut se référer au fait qu'un poste se libère dans un établissement où vous exercez votre équipe et votre chef hiérarchique décide de le pourvoir en interne. Si la procédure de sélection des instituteurs paraît juste à tous, la décision finale de votre chef sera

bien reçue autant par le collaborateur choisi que par les autres. Si le procédé est perçu comme injuste, biaisé, le choix du chef hiérarchique sera remis en cause. Les instituteurs contractuels dans la plupart de temps non sélectionnés pourront être démotivés et leur confiance au sein de l'école sera mise à mal. Lorsqu'un instituteur perçoit de l'injustice à l'égard de la procédure ayant permis la distribution des ressources, celui-ci réagit négativement et cela a un coup sur son implication au travail. Ceci permet de croire qu'un manque de justice procédurale favoriserait une diminution du niveau d'implication de l'instituteur contractuel. Lorsque les procédures organisationnelles utilisées dans le cadre de la prise de décisions sont injustes, les travailleurs ont la perception qu'ils ont peu à perdre en changeant d'employeur. C'est la raison pour laquelle les instituteurs contractuels sont amenés à repenser l'emploi et à quitter le Ministère de l'éducation de base.

Enfin, après avoir centré leur attention sur les caractéristiques de la justice procédurale, les chercheurs ont commencé à s'intéresser aux aspects interpersonnels des jugements de justice. C'est avec les études de Bies et Moag (1986) que la dimension interactionnelle a commencé à prendre de l'importance. Nous allons voir les travaux sur la dimension de justice interactionnelle, puis ceux liés à la dimension informationnelle. La dimension informationnelle était dans les premiers travaux confondue avec la dimension interactionnelle.

2.3.1.3. Justices interactionnelle et informationnelle

Dans sa première définition, la justice interactionnelle décrit l'équité perçue du traitement interpersonnel reçu par l'employé de la part des figures d'autorité lors de la mise en application des procédures. Une définition plus large consiste à considérer que la justice interactionnelle désigne l'équité perçue du traitement interpersonnel reçu par l'employé (Bies, 2001). Cette deuxième définition est plus large dans la mesure où elle intègre les différents relations entretenues par l'employé. La justice interactionnelle désigne la qualité du traitement interpersonnel reçu lors de la mise en place des procédures (Bies et Moag, 1986).

Historiquement, la place de la justice interactionnelle au sein des théories de la justice organisationnelle fut sujette à controverse. Certaines recherches considéraient la justice interactionnelle comme un aspect social de la justice procédurale (Cropanzano et Greenberg, 1997 ; Tyler et Bies, 1990) tandis que d'autres recherches lui attribuaient une place indépendante (Bies, 2001). La justice interactionnelle se distingue ainsi des deux précédents types de justice en se focalisant sur la perception par les employés de la qualité du traitement interpersonnel reçu durant les procédures (Bies et Moag, 1986). Cette justice renvoie aux actions affectant la sensibilité sociale principalement en termes de respect et de dignité.

Afin d'affiner cette définition d'autres recherches proposent de scinder la justice interactionnelle en deux dimensions, la justice informationnelle et la justice interpersonnelle (Greenberg, 1993). La justice informationnelle renvoie à l'exactitude et à la qualité des informations reçues lors des procédures. Alors que la justice interpersonnelle est afférente à la qualité de l'échange interpersonnel entre individus et plus particulièrement entre le supérieur hiérarchique et son collaborateur. Deux facteurs sont essentiels : le traitement respectueux des individus et la possibilité d'obtenir des explications. La figure d'autorité intervient dans le ressenti de justice des employés. Bies et Moag (1986) vont introduire la dimension de la justice interactionnelle qui est un construit différent de la dimension distributive et procédurale. En effet, les auteurs montrent que les personnes sont sensibles à la qualité du traitement interpersonnel qu'elles reçoivent lors du déroulement des procédures organisationnelles et indépendamment des décisions prises par l'organisation.

Selon Bies et Moag (1986) la perception de la justice des figures d'autorité dépend du respect de quatre règles des échanges interpersonnels :

- la justification : le supérieur explique de manière adéquate le pourquoi des pratiques et des décisions ;
- la sincérité : le supérieur hiérarchique tient ses promesses et ne ment pas ;
- le respect : le supérieur hiérarchique traite ses subordonnés avec respect et dignité ;
- la civilité: le supérieur hiérarchique doit s'abstenir de faire des remarques préjudiciables ou de poser des questions inappropriées (portant sur la religion, le sexe, les origines culturelles..).

Ainsi, nous pensons que la justice interactionnelle, est atteinte lorsque les preneurs de décision, entre autres le MINEDUB, le MINFOPRA traitent les instituteurs contractuels avec respect, sincérité et sensibilité et qu'ils leur expliquent le pourquoi de leurs décisions. Il s'agit d'abord de l'honnêteté lors des communications interpersonnelles durant la mise en place des procédures, qui conduit l'autorité à être ouverte, honnête et franche en évitant la tromperie. Ensuite, il s'agit de la qualité des justifications, c'est-à-dire que l'autorité devrait fournir des explications adéquates et au bon moment sur l'issue des procédures et des prises de décision concernant les distributions. Puis, la troisième règle est que l'autorité devrait traiter les individus avec sincérité et dignité en s'abstenant d'être impolie ou agressive. Enfin, une dernière règle selon les auteurs est la droiture ou bienséance. En effet, l'autorité devrait s'abstenir de faire des déclarations préjudiciables ou poser des questions déplacées ou indécentes. Ces nouvelles règles de justice sont clairement distinctes des règles de justice procédurale ou encore des règles liées aux perceptions des distributions. Aussi, des études empiriques, entre autres celles à partir de récits d'incidents critiques de salariés faisant

une demande à leur supérieur hiérarchique qu'isera refusée ou non traitée, ont permis de montrer que les justifications et le respect expriment des effets uniques sur les jugements de justice (Bies, 1987). La justice interactionnelle prédit un grand nombre de comportements et d'attitudes orientés vers le MINFOPRA, tel que la performance à la tâche, la confiance accordée aux chefs hiérarchiques et les comportements de citoyen et organisationnelle.

Ceci permet de comprendre que la justice interactionnelle et informationnelle ont chacune des effets uniques et séparés sur le vol (Greenberg, 1993). De manière consistante avec les travaux de Greenberg (1993), Colquitt (2001) amène une autre preuve du bien-fondé de la distinction entre les deux dimensions : interactionnelle et informationnelle. En effet, dans une étude qui a validé une nouvelle mesure des 4 dimensions de la justice organisationnelle, cet auteur trouve à partir d'analyses factorielles confirmatoires menées sur deux échantillons (des étudiants et des salariés en usine) que la meilleure adéquation des modèles présentés est obtenue en séparant la dimension informationnelle, qui comprend l'honnêteté et les justifications, de la dimension interactionnelle, qui est composée du respect et de la bienséance (droiture). Il faut citer aussi la méta-analyse de Colquitt, Colon, Wesson, Porter et Ng (2001)

Ainsi, la justice *interactionnelle* réfère à la qualité de la communication et des interactions que les superviseurs entretiennent envers leurs salariés lors des décisions prises (respect, politesse, sincérité, considération, dignité). L'autorité est perçue comme juste dans ses relations interpersonnelles lorsqu'elle respecte les individus dans leur dignité et exerce une bonne sensibilité interpersonnelle (traitement digne, sincère et respectueux). Par contre, la *justice informationnelle* est liée aux perceptions de la valeur (en qualité et en quantité) des informations et des explications données par rapport aux décisions prises (cf. Bagger et al. 2006). Cette dimension de justice informationnelle est définie par l'honnêteté, l'ouverture et la sincérité dans la communication des décisions prises et la qualité des justifications, c'est-à-dire le caractère adéquat de ces justifications basées sur des informations exactes et correctes, et données dans des délais raisonnables (Masterson et al. 2005).

Cependant, selon Colquitt et al. (2001), cette dimension de justice informationnelle informe indirectement les individus du respect des règles procédurales dans les prises de décision et ces informations vont donc générer des réactions en lien avec la justice des procédures. Pour mieux comprendre le concept de justice, il nous faut présenter les façons de le mesurer, ce que nous allons développer maintenant. La justice interpersonnelle se caractérise par la sincérité, la dignité et le respect dont bénéficie un individu de la part de son interlocuteur. Les enseignants contractuels doivent se rendre compte qu'ils sont traités avec respect et qu'ils peuvent ainsi rester dans leur métier sans changer de corps. Il importe de se rassurer que l'enseignant a confiance en

lui-même est motivé dans son service. Le deuxième aspect est la justice informationnelle.

Elle est caractérisée par la présence d'explication et l'adéquation de ces informations avec la situation. Cet élément est particulièrement utile lors d'un changement. Si le changement est expliqué, clarifié, il sera mis en place plus facilement par tout le monde. Si par contre les explications sont absentes, incomplètes ou si elles semblent décalées par rapport à la situation, le changement sera subi.

La théorie de la Justice organisationnelle permet de mettre en lumière l'intérêt pour les organisations de bien traiter les candidats lors de la procédure de sélection, lors de l'évaluation des salariés ou encore en matière de gestion de carrière. Il en résulte un gain de réputation et d'image permettant de recruter des instituteurs de haute qualité. Au final, les effets positifs générés par des perceptions de justice favorables des enseignants contribuent à l'accroissement de la performance des salariés une fois en poste, à leur motivation, à la diminution du turn-over. Les exigences de justice exprimées par les enseignants contractuels lors du processus de sélection contribuent à expérience candidat positive et une marque employeur forte. Les mesures de la justice organisationnelle se sont progressivement étoffées avec les avancées théoriques du concept et les hypothèses des chercheurs. En effet, Colquitt et Shaw (2005), rappellent que la compréhension de la théorie de la justice organisationnelle va dépendre de certains critères, comme la source de justice, le contexte de justice et le fait d'utiliser des mesures directes et indirectes.

Concernant les différentes sources de justice qu'il faut considérer pour la mesure de justice, les auteurs (Blader et Tyler, 2003 ; Colquitt, 2001) pensent qu'elles proviennent de l'organisation elle-même, et plus largement des politiques de management (émises par le système et/ou par le superviseur direct). Lorsque la source de justice est l'instituteur contractuel lui-même, les perceptions de justice vont avoir tendance à se faire à partir des relations interpersonnelles. Par contre, lorsque la source est le système, l'employeur ou l'organisation, les jugements ont tendance à se faire par la justice des distributions des ressources et la justice des procédures (Colquitt et Shaw, 2005).

Un autre critère à considérer dans la compréhension de la théorie de la justice organisationnelle Colquitt et Shaw (2005) est le contexte. En effet, si l'on mesure un événement précis et spécifique de justice, les jugements de justice vont se porter sur des comportements précis voire contextuels en lien avec les personnes concernées par l'événement. Lorsqu'il s'agit de juger une entité ou une situation globale de justice, le jugement sera aussi plus global et aura tendance à se porter sur les caractéristiques globales de

L'enseignant, Selon Colquitt et Shaw (2005), il faut tenir compte aussi du type d'organisation. En effet, il y a des organisations où le système formel est très actif et gouverne les décisions

importantes pour les instituteurs contractuels, donc il faudra tenir compte dans la mesure de la justice tandis que dans certaines organisations où il manque de formalisations, ce sont les superviseurs qui prennent la majorité des décisions significatives, et les axes de compréhension la théorie de la justice organisationnelle devront alors être davantage portées sur l'agent comme source de justice.

Enfin, un autre critère à considérer dans la mesure est l'utilisation de mesures directes et indirectes de la justice (Lind et Tyler, 1988). Les ministères en charge de la gestion de la carrière des enseignants contractuels doivent de temps en temps poser les questions à ceux-ci pour savoir si leur ou la situation leur semble juste. Par exemple : « *est-ce que les procédures qui distribuent les allocations sont justes selon vous ?* ». Tandis que les critères de compréhension indirecte vont intégrer une des règles de justice dans la question.

par exemple, dites-nous par rapport à votre recrutement : « *est-ce que l'État et ses partenaires considère le point de vue de tous avant de prendre ses décisions selon vous ?* ». Ainsi, les mesures directes mesurent le jugement de justice global sur un événement ou une entité mais sans distinguer quelle règle de justice a été violée. Alors que dans le cas de mesures indirectes la question permet de savoir quelles règles de justice ont été violées (règles d'équité de Leventhal, 1976 ; règles de la justice procédurale de Thibaut et Walker, 1975 ; Leventhal, 1980 ; règle de la justice interactionnelle de Bies et Moag, 1986).

Lorsque l'on utilise des mesures indirectes cela implique de mesurer toutes les règles de justice (consistance, précision, biais, etc...) sinon les questions ne représentent pas l'intégralité des dimensions de justice mesurée. Même si l'utilisation de ces deux types de mesure directes et indirectes est interchangeable, la méta-analyse de Colquitt et al. (2001) montre bien que ce sont les mesures indirectes (contrôle du processus, règles de Leventhal, 1980, règles de Bies et Moag, 1986) qui sont les meilleurs prédicteurs des variables conséquentes. De plus, comme le préconisent Colquitt et Shaw (2005), le choix des mesures doit être guidé par les questions de recherche. Ces auteurs en faisant référence à Campbell (1989, 1990), rappellent que les théories ne peuvent pas être testées sans des mesures adéquates. Ainsi, il est nécessaire au sujet des mesures de justice que la question de recherche guide l'utilisation de la mesure adéquate. Enfin, il est préférable de mesurer toutes les dimensions de justice à chaque fois que cela est possible (Colquitt et al., 2001 ; Colquitt et Greenberg, 2003 ; Cropanzano et al., 2001) car cela permet de disposer de plus d'informations pour mettre en place des interventions de terrain par exemple mais aussi pour faire des liens avec les différentes variables étudiées.

2.3.2. Précision et formulation de la question de recherche

Au terme de l'analyse théorique, le concept de justice organisationnelle est utilisé pour décrire le rôle de l'équité quand elle est directement liée au monde du travail. Plus précisément, la justice organisationnelle se préoccupe de la façon dont les employés déterminent s'ils sont traités équitablement dans leurs emplois et les façons dont ces déterminations influencent d'autres variables liées au travail. L'analyse théorique a permis de comprendre que la justice organisationnelle peut aider à traiter pourquoi les employés font les représailles contre les résultats qu'ils estiment comme inéquitables ou vis-à-vis des processus et des interactions considérées comme inappropriées. Les perceptions des employés se rapportent à trois dimensions.

Or, si les questions de justice et d'équité en ce qui concerne la gouvernance scolaire sont une préoccupation majeure au sein des systèmes éducatifs avec un impact conduisant à des perceptions de justice organisationnelle sur la motivation intrinsèque des enseignants, il y a lieu de souligner que très peu de recherches ont abordé cet aspect. La variété des recherches sur la motivation autour du comportement organisationnel témoigne de l'intérêt que suscite le concept de justice organisationnelle. Chaque théorie apporte sa contribution à l'explication de la motivation de l'individu. Sans doute parce que la motivation reste une préoccupation centrale dans les organisations, elle est au cœur des problématiques des performances individuelles et collectives. D'où la question de recherche suivante : *Quels sont les déterminants de la justice organisationnelle tels que perçus par les instituteurs contractuels qui influent sur leur implication professionnelle ?*

2.3.3. Hypothèses de l'étude

La logique méthodologique d'un travail de recherche comme celui-ci impose la formulation d'une hypothèse générale afin d'en fixer le cap. « *l'hypothèse est un énoncé qui postule des relations entre des variables ... Une hypothèse n'est pas une réponse finale, mais plutôt une affirmation qui nécessite une vérification empirique* » (Fortin et Gagnon, 2016, p, 137). La formulation est envisagée en premier lieu pour tenter de résoudre la difficulté soulevée dans la problématique. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie et à l'orienter vers des informations plus ou moins précises. L'hypothèse générale est une prédiction sur les relations entre les variables ou plus donc la réponse provisoire à la question principale qui fait l'objet de la recherche. Vu le devis qui adopte cette recherche l'hypothèse générale est de causalité : « *postule une relation de cause à effet entre deux variables ou plus, à savoir entre au moins une variable indépendante et une ou plusieurs variables dépendantes* » (Fortin et Gagnon, 2016, p, 140) Notre hypothèse générale

est libellée comme suit : *la perception de la justice organisationnelle détermine l'implication professionnelle des instituteurs contractuels au travail* .

2.3.3.1. Définition des variables de l'hypothèse générale

Les concepts variables sont les pierres angulaires de la recherche. Les variables sont l'expression quantitative d'un concept ou d'un construit. Les concepts revêtent une importance primordiale en recherche, puisqu'ils sont à la base du savoir scientifique et reflètent les variables qui seront mesurées. Ceci étant toute théorie doit définir ses construits avec précision. Ces définitions peuvent s'énoncer sur le plan abstrait au moyen des définitions conceptuelles et sur le plan empirique au moyen des définitions opérationnelles. Quand les valeurs des variables sont assignées aux concepts, ceux-ci deviennent les variables, et les relations qui en découlent peuvent être vérifiées. C'est ainsi que « *pour être mesurées, les variables doivent être définies de façon opérationnelle* » (Fortin et Gagnon, 2016, p, 104). Pour Mbala Owono (2010), une variable est un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre. Les variables les plus couramment utilisées sont les variables indépendantes et les variables dépendantes.

Dans le cadre de cette étude nous avons formulé nos variables en nous appuyant sur le cadre théorique de référence qui est ici la théorie de la justice organisationnelle de Greenberg, 1993, Colquitt et al., 2001, Viswesvaran et Ones, 2002, Colquitt et al., 2006, Scott et Colquitt, 2007, Kumar et al., 2007, Eberlin et Tatum, 2008, Sulu et al., 2010, Behson, 2011, Adams 1965. L'opérationnalisation de la VI et de la VD consiste à faire ressortir leurs modalités et leurs indicateurs et leurs indices. Les niveaux ou opérations sont des concepts opératoires que nous détaillons en termes d'indicateurs et d'indices. Les différentes observations peuvent être regroupées sur une échelle au travers des modalités. Il importe de préciser ici que la définition est strictement conceptuelle et opérationnelle parce qu'ils s'agit d'un devis quantitatif ainsi « *dans les recherches qualitatives, les définitions conceptuelles des phénomènes clés doivent refléter la signification que les participants accordent aux concepts clés* » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 42) . On distingue généralement deux types de variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

❖ Variable indépendante (VI)

Dans le cadre de cette étude, la variable indépendante est intitulée comme suit : perception de la justice organisationnelle. Elle est assortie de trois modalités ayant chacune des significations empiriques pouvant renvoyer à des indicateurs.

- **Perception de la justice distributive**

L'étude de la justice organisationnelle a fait l'objet d'un intérêt grandissant de la part des chercheurs et praticiens depuis plusieurs décennies comme le soulignait déjà Thevenet (1992). Contrairement, à la « non-implication » qui, selon nous, évoque une certaine passivité dans le sens où l'individu n'a jamais été impliqué à cause de sa nature d'être différent et passif. Pour l'enseignant contractuel, l'implication au travail est un instrument servant des intérêts économiques dans le sens où elle est une condition sine qua non du succès de l'entreprise. La théorie de la privation relative et celle de la dissonance cognitive amorcent la théorie de l'équité en mettant l'accent sur les conditions de la perception de l'injustice. Selon la théorie de la privation relative, le sentiment d'injustice est dû à une contradiction entre ce qui est perçu et ce qui devrait être perçu (Adams, 1965). La théorie de Homans (1958) et d'Adams (1965) soutenant le concept de l'équité se fonde sur deux principes. D'abord, l'existence d'un ratio entre la contribution (investissement) et la rétribution (profit personnel), comparé à celui d'autrui. Ensuite, l'existence d'une inégalité (égalité), à la suite de cette comparaison, forme le sentiment de l'injustice (justice) qui déclenche un mouvement de rééquilibrage (Peretti, 2004). Il y a iniquité pour une personne chaque fois que sa contribution perçue, dans un emploi et/ou son revenu, est psychologiquement dans une situation inverse avec ce qu'il perçoit être les contributions et/ou les rétributions de l'autre.

- **Perception de la justice procédurale**

La perception de la justice procédurale correspond aux issues équitables concernant des méthodes, des mécanismes et des processus employés pour déterminer des résultats des enseignants contractuels (Folger et Cropanzan, 1998). Pour Folger (1996), elle correspond à l'aptitude présumée des procédures à transformer les contributions personnelles des instituteurs contractuels et leurs rétributions. Leventhal, Karuza et Fry (1980) distinguent sept composants. (1) Le choix d'un agent qui collecte l'information dans le processus d'allocation. (2) L'ajustement des règles de base. (3) Le recueil d'informations fiables sur les comportements du récepteur de l'allocation. (4) La structure de la décision par laquelle la récompense ou la punition est assignée.

(5) L'appel qui permet aux personnes insatisfaites de chercher à modifier la distribution de la rétribution. (6) La protection assure que le décideur exécute ses responsabilités avec honnêteté et intégrité et décourage certains individus opportunistes d'obtenir des ressources par des moyens illicites. (7) Le changement des mécanismes implique des méthodes pour modifier les procédures qui règlent le processus d'allocation.

- Perception de la justice interactionnelle

Les recherches de Bies (1987) et Greenberg (1990) ont démontré que la perception de la justice procédurale est influencée par des facteurs qui dépassent les procédures formelles employées pour résoudre des conflits ou pour assigner des récompenses. Bies (1997) reconnaît la difficulté de distinguer la justice interactionnelle de la justice procédurale car les procédures formelles et les interactions interpersonnelles comportent conjointement le processus qui mène à une décision d'attribution. La justice interactionnelle renvoie aux préoccupations des personnes concernant la qualité du traitement interpersonnel reçu pendant la mise en œuvre des procédures. La perception de la justice est influencée particulièrement par deux facteurs : la perception par les individus des traitements interpersonnels et l'adéquation avec laquelle les procédures formelles sont expliquées. Bies (1986) a identifié quatre critères déterminants dans la perception d'un traitement équitable : l'honnêteté, la courtoisie, le respect et le feedback opportun.

Tableau 1 : Opérationnalisation de la variable indépendante

Variable	Modalités	Indicateurs	Indices
Justice organisationnelle	Justice distributive	Normes d'allocation	-norme d'équité -norme d'égalité -norme du besoin
		Facteurs culturels, relationnels et individuels	-proximité affective avec les acteurs -valorisation du mérite -Idées de liberté et de concurrence
	Justice procédurale	Participation « voice control »	- avoir l'opportunité d'exprimer son avis - avoir l'opportunité d'exprimer son argumentation durant la prise de décision - Capacité d'influencer le résultat décisionnel
	Justice interactionnelle	Équité perçue du traitement interpersonnel et justification	- cadres décisionnel stricts les contractuels avec sensibilité - cadres décisionnel stricts les contractuels avec respect - cadres décisionnel stricts les contractuels avec sensibilité

			-Expliquez aux contractuels le pourquoi de telle ou telle décision -Accordez de l'attention aux supérieurs hiérarchiques
--	--	--	---

❖ Variable dépendante

Encore connue sous le nom de variable passive, la variable dépendante désigne l'effet. Selon Paillé et Mucchielli (2003) c'est la « condition qui subit l'influence de la variable indépendante ». Il s'agit de la variable que le chercheur essaie d'expliquer. Dans cette étude, la variable dépendante est : l'implication professionnelle.

Nous définissons l'implication professionnelle, en suivant Meyer et Herscovitch (2001), comme la force qui caractérise le lien qu'une personne entretient avec sa profession. Cette force peut prendre trois formes : affective (se référant à l'identification et à l'attachement émotionnel vis-à-vis de la profession) calculée (se référant aux coûts que les individus associent au fait de quitter la profession liés aux investissements effectués en termes de formation, et au manque d'alternatives attractives dans d'autres professions) et normative (se référant aux sentiments d'obligation des individus pour rester dans la profession)

L'organisation peut être caractérisée comme une relation d'échange. Ces employés seront impliqués vis-à-vis de l'organisation seulement si l'organisation remplit leurs attentes professionnelles (Cohen, 1992). La profession serait donc un élément fondamental de l'implication des professionnels vis-à-vis de l'organisation.

Tableau 2 : Opérationnalisation de la variable dépendante

Variable	Modalités	Indicateurs	Indices
implication professionnelle des instituteurs contractuels	implication calculée	se référant aux coûts que les individus associent au fait de quitter la profession liés aux investissements	-abnégation au travail -degré de participation - productivité

	implication normative	se référant aux sentiments d'obligation des individus	- présence au travail - participation
	implication affective	se référant à l'identification et à l'attachement émotionnel vis-	- satisfaction intrinsèque - sens du devoir

2.3.3.3. Hypothèses de recherche

Les hypothèses de recherche qui découlent de l'opérationnalisation des variables sont les suivantes :

HR1 : la perception de la justice distributive détermine l'implication professionnelle des instituteurs contractuels ;

HR2 : la perception de la justice procédurale détermine l'implication professionnelle des instituteurs contractuels ;

HR3 : La perception de la justice interactionnelle détermine l'implication professionnelle des instituteurs contractuels.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Après avoir présenté le problème et fixé les objectifs de cette étude, nous voulons définir dans ce chapitre la démarche scientifique qui a permis d'observer la corrélation qui existerait entre la justice organisationnelle et le niveau d'implication professionnelle des enseignants contractualisés. La phase méthodologique selon Fortin renvoie à

«L'ensemble des moyens susceptibles de répondre aux questions de recherche et de vérifier les hypothèses préalablement formulées. ... Ici, le chercheur porte son attention sur les enjeux éthiques de la recherche, sur les devis appropriés à l'objectif de celle-ci. Sur la population et sur l'échantillon auprès duquel l'échantillon auprès duquel l'information sera recueillie, ainsi que sur les méthodes de collecte des données » (Fortin et Gagnon, 2016, p.147)

La phase méthodologique vient préciser la manière dont l'objectif de la recherche sera intégré dans un devis

3.1. TYPE DE RECHERCHE.

Cette étude adopte un devis particulier, le quel est sous-jacent à toute forme d'étude. Le devis de recherche renvoie à « *un plan d'ensemble qui permet de répondre aux questions de recherche ou de vérifier des hypothèses et qui, dans certains cas, définit des mécanismes de contrôle ayant pour objet de minimiser les risques d'erreur* » (Fortin et Gagnon, 2016, p.166). La méthode est quantitative avec un devis descriptif, corrélationnel, confirmatif qui a pour but de vérifier les relations proposées par le modèle théorique de la justice organisationnelle. Le devis corrélationnel comporte l'examen de relations d'association entre les variables et inclut certaines études à visée temporelle. Ceci dit le but d'une recherche détermine le choix du type quantitatif est une recherche de type corrélationnel, qui s'appuie sur le paradigme explicatif ; et à vérifier le lien entre la justice organisationnelle et l'implication professionnelle. S'inscrivant dans un devis.

Elle se veut descriptive en ce sens qu'elle veut décrire un phénomène tel qu'il se manifeste sur le terrain. Pour ce faire, elle le présente sous forme de tableaux qui fournissent des informations chiffrées sur les réponses des sujets questionnés. Aussi, elle est corrélationnelle parce qu'elle fait référence à la plausible relation qui existerait entre les variables et voudrait analyser la relation de dépendance qui peut s'établir entre la justice distributive et le niveau d'implication professionnel des enseignants contractualisés.

3.2. SITE DE L'ETUDE

3.2.1. Présentation du site de l'étude

Nous avons choisi de mener cette recherche dans la ville de Yaoundé plus précisément dans toutes les écoles primaires de l'arrondissement de Yaoundé 5. Dans la section qui suit nous justifions ce choix.

Yaoundé, est la capitale politique du Cameroun. Encore appelée « Ongola », c'est-à-dire « Clôture » en langue bété, se réfère au mur de l'ancien poste allemand. Elle est surnommée la « ville aux sept collines ». C'est aussi le chef-lieu de la Région du Centre et du département du Mfoundi. Elle est le siège de deux universités d'Etat : l'Université de Yaoundé 1 située au quartier Ngoa-Ekellé et l'Université de Yaoundé 2 située à Soa. Plusieurs écoles supérieures sont rattachées à ces Universités. Il s'agit entre autres de l'Ecole Nationale Supérieure Polytechnique, de l'Ecole Normale Supérieure et de la Faculté de Médecine (rattachées à l'université de Yaoundé 1), L'Institut des Relations Internationales du Cameroun (IRIC), l'Ecole Supérieure des Sciences et

Techniques de l'Information et de la Communication (ESSTIC) (rattachées à l'université de Yaoundé 2). Les établissements d'enseignement supérieur privé sont représentés dans la capitale camerounaise: l'Université catholique d'Afrique Centrale (UCAC), l'Université Protestante d'Afrique Centrale (UPAC), l'Université de Yaoundé Sud Ndi Samba, l'Institut Siantou Supérieur, l'Institut Supérieur Matamfen, l'Institut Africain d'Informatique (IAI) (Essonon, 2004), etc. il existe aussi dans cette ville une multitude d'école primaires et maternelles tant du secteur privé que du secteur public.

Découpé en sept arrondissements, Nous avons choisie de mener notre recherche dans l'arrondissement de Yaoundé cinquième. Ce choix se justifie par le fait que, cet arrondissement est notre lieu de résidence donc diminueront les dépenses liées aux déplacements. Nous avons également dans cet arrondissement, une inspection des écoles maternelles et primaires qui se situent au quartier dit Essos.

Cet arrondissement de Yaoundé V regorge également des écoles primaires et maternelles telles que : Essos I et Essos II, Ngoussou, Ngoulmekong, Nkolmesseng, Mfandena II, etc.... Nous l'avons choisi en fonction de notre objectif qui est de mesurer le lien de corrélation qui existe entre la justice distributive et l'implication au travail chez les instituteurs contractuels. Compte tenue du nombre élevé des établissements publics et privés, nous avons circonscrit notre travail pour ne collecter nos données que dans les écoles primaires publiques.

La raison qui nous conduit à opter pour cette population provient du fait que, nous avons lors des journées pédagogiques organisées par l'arrondissement de Yaoundé V, constaté un certain nombre de problèmes d'ordre conflictuels, un mauvais climat régnant au sein des écoles entre les chefs hiérarchiques et les instituteurs contractualisés. Problèmes dus au manque de considération des Directeurs vis-à-vis des instituteurs contractuels. Ces derniers subissent des menaces d'affectation et autres, accompagnés régulièrement des demandes d'explication sans toutefois chercher à savoir leur problème d'absence. Le climat au sein de ces écoles n'est pas ambiant. Il n'y a pas de franche collaboration entre les collègues exerçant dans la même école. Les complexes de supériorité ou d'infériorité règnent entre les différents statuts : les fonctionnaires, les contractualisés et contractuels, la discrimination entre les différents statuts et grades. Bref, les enseignants au sein de ces écoles, de cette organisation ne collaborent pas. On enregistre les mauvais résultats scolaires. D'où nous avons constaté que les élèves des différentes écoles de ce bassin pédagogique ont des difficultés dans presque toutes les matières fondamentales : la lecture, les mathématiques, la résolution des problèmes. Le niveau élèves est réellement bas. Pourtant, pour ce qui est de l'affectation du contractualisé, ce dernier ne peut prétendre à une affectation qu'après avoir passé 5 ans à servir dans la même école. Et dans ce cas, il peut permuter. C'est

pourquoi l'administration parle de la « *Permutation in duo* ». Alors ces instituteurs sont affectés par le MINEDUB et mis à la disposition du Délégué Régionale.

Pour ce qui est du personnel de ces écoles est également marqué par une différence d'âge : où les fonctionnaires sont plus âgés que les contractualisés qui paraissent moins jeunes. Généralement, on retrouve les IC, IC1, IC2, IC3, IC4, IC5. Les IC sont les instituteurs frappés par la limite d'âge en 2005 et en 2006. Ils sont les instituteurs contractuels. Les autres IC1, IC2... sont les instituteurs contractualisés. C'est pourquoi ce traitement leur est réservé.

3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE

Pour Fortin et Gagnon (2016), la première étape du processus d'échantillonnage consiste à préciser la population d'étude. La population est le groupe entier sur lequel travaille le chercheur. Grawitz la considère comme : « *un ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation.* (Grawitz, 2001, p.141) renchérit en disant qu'il s'agit : « *d'une collection complète (ou l'univers) de tous les éléments (unités) que nous sommes intéressés par une investigation particulière* ». La population d'étude doit donc être bien déterminée et ciblée, ce qui contribue à rendre plus fiable les données recueillies. La population visée sera donc constituée de l'ensemble des enseignants contractualisés de la ville de Yaoundé.

3.3.1. Présentation de la population d'étude

En fonction de l'objectif de notre étude qui est de vérifier le lien de corrélation qui existe entre la justice distributive et l'implication professionnelle des instituteurs contractualisés, le choix de nos participants s'est porté logiquement sur les instituteurs contractualisés. Ce choix se justifie par la présence effective de plusieurs instituteurs contractualisés dans l'arrondissement de Yaoundé V. Les instituteurs contractuels qui constituent les éléments de notre population sont désignés contractuels pour différencier ces derniers des instituteurs contractualisés. En effet, les instituteurs contractuels et contractualisés sont tous des instituteurs formés dans les ENIEG et titulaires du CAPIEMP. Mais la différence est marquée par le fait que les contractuels sont les premiers instituteurs à être contractualisés parce qu'ils sont frappés par la limite d'âge de 35 ans en 2005 et en 2006, âge limite d'accès à la Fonction Publique. L'Etat en les contractualisant, n'avait pas tenu compte que ces derniers avaient passés 7, 8, 9 ans sur le terrain. Après ce problème d'âge pour certains ; arrive la grande contractualisation pour le reste des IVACS, y compris les titulaires du CAPIEMP et du Teacher's Grade One Certificate.

Notre population est alors constituée des contractuels (IC) et les instituteurs contractualisés (IC1, IC2, IC3, IC4, IC5). Car les collègues formés dans les mêmes écoles, dans les conditions sont fonctionnaires. Cette catégorie du personnel connaît les frustrations sur le terrain causé par leur statut précaire ; Raison pour laquelle ils ont tous retenu notre attention.

Nous pouvons observée des informations de la délégation régionale de l'Education de Base du centre que l'ensemble des instituteurs contractualisés de la région du centre(Yaoundé)sont de 1133.Nous ne prétendons pas dans notre recherche interrogée toute cette population raison pour laquelle nous avons opérée un échantillonnage.

3.4. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON

3.4.1. Technique d'échantillonnage

Pour constituer notre échantillon nous avons eu recours à la technique d'échantillonnage accidentel. Angers (1992) trouve que ce type d'échantillonnage qui est non probabiliste s'entoure de moins de contraintes dans la sélection de la population. Nous sommes convaincues que nous ne sommes pas en mesure de toucher du doigt l'ensemble de nos participants comme présenté dans le tableau ci-dessus. Notre objectif était de pouvoir interroger l'ensemble de tous les 113 instituteurs contractuels de l'arrondissement de Yaoundé V. C'est pourquoi nous avons choisi ce type d'échantillonnage car, lors de nos passages dans ces différents établissements, nous interrogerons uniquement les instituteurs contractuels et contractualisés qui étaient présents dans leurs postes respectifs.

3.4.2. Echantillonnage

L'échantillon est la « *population en miniature* ». Il s'agit ici d'un groupe représentatif qui devra représenter, en partie, l'ensemble plus vaste la population concernée par notre problème d'étude. L'échantillon est une petite quantité d'individus extraite de la population d'enquête, de la population-mère. Notre population mère étant l'ensemble des instituteurs contractualisés de la ville de Yaoundé, et ne pouvant pas les atteindre tous, nous avons choisie dans notre recherche de travailler uniquement avec ceux de Yaoundé V.

Tableau 3 : Répartition des IC en fonction des groupes scolaires

N°	Ecoles	IC	IC1	IC2	IC3	IC4	IC5	TOTAL
1	Abom	5						5
2	Djoungolo I	4						4
3	Essos I GI	1	2					3
4	Essos I GII	1	2	3		1		7

5	EssosIIGIA						
6	Essos IIGIB		2				2
7	Essos IIGIIA	2					2
8	Essos IIGIIB						1
9	Mfandena II A	15					15
10	Mfandena II B	10					10
11	Ngouso I A	1	2	2		5	10
12	Ngouso IB	1	3			2	6
13	Ngouso II A	2	2				4
14	Ngouso II B	3	3	3			9
15	Ngoulmekong I		1				1
16	Ngoulmekong II		5	2			7
17	Nkolmesseng	4					4
18	Ngona	3		1		1	5
19	Quartier Fouda	1					1
20	GBPS	1	5	3			9
21	Djoungolo	8					8
TOTAL		62	28	14		9	113

3.5. PRESENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTES DES DONNEES

Dans cette partie de notre travail, il est question de présenter les procédures utilisées pour collecter les données qui constituent le versant empirique de notre étude. Il s'agit de présenter le choix de l'instrument de collecte des données, son élaboration et sa passation.

3.5.1. Choix de l'instrument de collecte des données

Les sciences sociales et particulièrement les sciences de l'éducation utilisent plusieurs types d'instruments dans le recueil des informations. Nous avons entre autre les entretiens, l'observation, le questionnaire etc. L'emploi de chacun de ces instruments varie en fonction de l'objet de recherche et du type de sujet à examiner. D'après Jakobi (1993), le questionnaire et l'interview sont les principales techniques de recueil d'information d'enquête. Nous avons choisis d'utiliser dans le cadre de notre travail le questionnaire en référence aux travaux de Delhomme et Meyer (2003) pour qui « *le questionnaire est la technique la plus coutumière dans les recherches en sciences humaines* ». Cet instrument est avantageux parce qu'il garantit l'anonymat des participants, offre la possibilité d'aborder plusieurs aspects du même phénomène à la fois et fournit des données qui se prêtent facilement au traitement statistique. De plus, il minimise le coût de la recherche et permet de recueillir les données auprès d'un grand nombre de participants. Cet instrument a donc été choisi pour ses vertus pragmatiques.

3.5.2. Instruments de collecte des données.

Elaboration de l'instrument de collecte des données : Le questionnaire

Notre questionnaire est composé de l'échelle de l'implication au travail et des items relatifs à la justice distributive des instituteurs contractualisés. Il est structuré en trois parties : l'introduction, les variables sociodémographiques (sexe, âge, grade, école, classe tenue et statut.) et le style de conduite. Elle est constituée d'un message introductif qui garantit aux participants l'anonymat de leurs réponses et les fixe sur les objectifs de l'étude. Elle s'intitule comme suit : « Nous menons actuellement une enquête sur le comportement des instituteurs contractualisés. L'objectif de cette étude est de récolter des données sur certaines situations que vous rencontrez tous les jours dans votre travail. Veuillez donner votre point de vue en cochant la case qui caractérise le mieux votre réponse. Vos réponses sont strictement anonymes. ».

3.5.3. Présentation de l'échelle du questionnaire

La première partie de notre questionnaire issue de l'échelle de l'implication au travail. La justice distributive est évaluée à travers 4 items. L'ensemble de ces items nous a permis de voir s'il existe une corrélation entre la justice distributive et l'implication au travail chez les instituteurs contractualisés.

3.5.4. Pré-test et validation du questionnaire

Avant la validation et la passation de notre questionnaire, nous l'avons pré-testé auprès de quelques sujets afin de clarifier d'éventuelles zones d'ombre et de permettre une bonne compréhension de tous les items.

3.5.5. Pré-test

Nous avons pré-testé notre questionnaire sur 25 instituteurs contractualisés des écoles primaires publics de l'arrondissement de Yaoundé V. Ce pré-test s'est déroulé du 18 Janvier au 02 février 2017 dans les établissements ci-après : école publique de Mfandena II B et l'école publique de Mfandena II A. Nous nous sommes rendus dans ces écoles et sous l'autorisation des différents Directeurs, nous avons administré nos questionnaires aux participants pendant leur pause. A cet effet, nous leur avons expliqué le but de notre recherche et les avons invités à remplir le questionnaire. Ce pré-test a permis de comprendre que ce questionnaire était pour l'essentiel compris.

3.5.6. La validation du questionnaire

La validation de notre instrument de collecte de données s'est faite en deux étapes. Au cours de la première étape, nous avons vérifié la consistance interne des items que comportait notre échelle, à travers le calcul du coefficient alpha de Cronbach. Le calcul de l'alpha de Cronbach nous a permis d'obtenir un indice de 0.82 pour l'échelle de l'implication au travail et de 0,76 pour l'échelle de la justice distributive ce qui prouve une cohérence interne entre les items qui composent nos échelles. Dans la seconde étape, nous avons soumis notre questionnaire à notre encadreur académique qui après l'avoir évalué, nous a rassuré qu'il ne posait pas de problème. C'est alors que nous avons organisé la collecte des données proprement dite.

3.5.7. Procédure de passation

L'enquête s'est déroulée entre le 08 Février 2017 au 20 février 2017 dans les établissements primaires publics que nous avons choisis dans cette étude comme mentionné plus haut. Dans chaque école où nous avons administrés notre questionnaire, après consentement du directeur d'école, nous réunissions les instituteurs contractualisés dans une salle de classe à l'heure de la pause pour passer notre questionnaire. Après avoir lu le questionnaire à haute et intelligible voix, nous leur avons expliqué comment il devrait procéder, et aussi qu'il était important qu'ils répondent à tous les items. Nous avons également mis un accent particulier sur le fait qu'ils devraient se concentrer sur le questionnaire et ne pas reproduire les réponses de leurs voisins. Le Directeur qui était avec nous a insisté sur l'importance d'un questionnaire dans une recherche et aussi sur la manière de le remplir. La durée de passation du questionnaire est d'environ 15mn. A la fin de la passation, nous avons procédé à un bref débriefing et avons remercié tous les participants pour leur collaboration

3.6. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

Nous avons opté dans cette partie d'établir la corrélation qui existe entre la justice distributive et l'implication au travail chez les instituteurs contractualisés. Parmi la multitude d'outils d'analyse inférentielle à notre portée (l'analyse des corrélations, le khi deux, la régression, le « t » de student, le « z » test...), nous avons choisi les corrélations complété par les régressions car elles nous ont semblé les plus appropriées. Elles permettent l'analyse des données quantitatives continues et dont l'analyse de régression constitue une des variantes. Nous espérons ainsi nous inscrire dans les exigences de traitement des données en sciences de l'éducation comme le soulignent certains théoriciens (Beaufils, 2005 ; Guéguen, 2010 ; Myers & Hansen, 2007 ; Rossi, 1997...). Pour estimer la force de la co-variation, nous avons procédé au calcul du coefficient « r » de Bravais

Pearson. Par ailleurs, pour déterminer l'implication qui pose le plus de problème chez les instituteurs, nous avons mené une analyse de régression avec comme variable indépendante la justice distributive. L'analyse corrélationnelle permet de vérifier le lien linéaire entre deux variables quantitatives qui sont ici la justice distributive (X) et l'implication au travail (Y). Le χ^2 mesure la relation de contingence entre deux variables qualitatives. En d'autres termes, il permet d'apprécier le degré de corrélation, de dépendance entre la variable dépendante et la variable indépendante. Dans le cadre de cette étude, notre processus de vérification se fera pour chacune de nos hypothèses de recherche en quatre (4) phases ou étapes :

- la première étape consistera essentiellement à la formulation de l'hypothèse alternative (Ha) et de l'hypothèse nulle (Ho) ;

- la deuxième étape sera celle de la présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour chacune d'elle, cette étape nous donnera un tableau croisé dynamique ;

- la troisième étape quant à elle sera celle de la présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au Test statistique Khi-deux (χ^2) ;

- La quatrième étape : la décision. En effet, à l'aide des données brutes des tableaux précédemment présentés, nous allons croiser les indices de chacune de nos variables indépendantes avec ceux des variables dites critères ou variables de contrôle. Les données obtenues desdits croisements nous permettront de détailler davantage et de mieux justifier les résultats issus de la vérification de nos hypothèses de recherche. Nous donnerons alors les χ^2 calculé et lu sur la table. Cette deuxième étape sera celle du choix de $\alpha = 0,05$ ici utilisé comme seuil de signification, du calcul des différents indicateurs nous ayant permis d'obtenir la valeur du χ^2 . A ces résultats, nous associerons ceux des calculs du coefficient de contingence, du coefficient de corrélation de Spearman et au besoin ceux du coefficient R de Pearson.

Pour ce faire, les formules de calcul ci-après nous ont alors permis grâce à la programmation de l'outil informatique, d'obtenir les résultats escomptés au terme de chaque processus analytique.

Formule de calcul du Khi-deux (χ^2)-

$$\chi^2 = \sum \frac{(E_o - E_t)^2}{(E_t)^2}$$

Avec E_o = effectif observé

E_t = effectif théorique

Il importe de signaler que pour les tests paramétriques à l'instar de celui du Khi-deux (χ^2), aucune

case du tableau de contingence ne doit avoir un effectif théorique inférieur à 5. Car en effet, chaque fois qu'une case du tableau de contingence a un effectif théorique inférieur à 5, il faut, pour obtenir des résultats fiables, procéder à la correction du Khi-deux (χ^2) avec la formule de Yates qui est la suivante :

Formule de Khi-deux (χ^2) corrigé de Yates.

$$\chi^2 = \sum \frac{(E_0 - E_t - 0,5)^2}{(E_t)^2}$$

Avec E_0 = effectif observé E_t = effectif théorique

C'est ce que nous avons fait chaque fois que cela s'est avéré nécessaire.

La quatrième et dernière étape de notre processus analytique consistait donc en la décision.

Pour cela, nous nous sommes donné pour règle de décision :

- Si $\chi^2_{cal} < \chi^2_{lu}$, alors H_a est rejetée et H_0 est retenue ceci suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse n'ont aucun lien.
- Si $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$ alors H_a est retenue et H_0 est rejetée ceci suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSE DES DONNEES ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Fortin et Gagnon (2016) postulent que la phase d'analyse des données consiste à analyser les données qui ont été recueillies auprès des participants au cours de la phase empirique. Mais aussi, elle a pour fonction de fournir des réponses aux questions de recherche, mais surtout de présenter les résultats issus de la vérification des hypothèses. Dans le cadre de cette étude, l'analyse est d'ordre statistique descriptive et inférentielle, c'est-à-dire qu'elle permet de traiter les données brutes et de vérifier les hypothèses. L'analyse statistique descriptive va s'appuyer sur les distributions de fréquences non groupées et groupées sous forme de tableau ou de graphiques ; tandis que l'analyse inférentielle suppose la prise de décision qui permet aux chercheurs d'estimer les caractéristiques d'une population en se fondant sur les données d'un échantillon provenant de cette population. L'analyse inférentielle va alors reposer sur les lois de la probabilité.

4.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES ET ANALYSE DESCRIPTIVE

La présentation des données d'analyse quantitative porte sur la description des faits qui ont eu lieu à la collecte des données. Ils'agit généralement de l'analyse descriptive c'est dans ce sens que Fortin et Gagnon ont écrit « *l'analyse descriptive permet de répondre aux questions de recherche et de mettre en évidence le phénomène à l'étude ou les variables qui ont servi à caractériser l'échantillon et celles qui sont reliées entre elles* » (Fortin et Gagnon, 2016, p, 442). Compte tenu de la longueur du questionnaire, tous les tableaux ne seront pas présentés ici ; seules les données les plus importantes seront présentées et le reste sera en annexe du mémoire. La présentation des données suit l'ordre suivant : les données relatives à l'identification des enquêtes et les données relatives aux hypothèses. Dans un souci de détails et pour une meilleure compréhension, nous présenterons les données à l'aide de tableaux.

4.1.1. Identification des répondants

Tableau 4 : Répartition des répondants en fonctions des classes tenues

Classe tenue	Effectifs	Pourcentage
De la Si1 au CE1	56	56%
Du CE2 au CM2	44	44%
Total	100	100,0%

Le tableau 4 présente la distribution de la population en fonction de la classe tenue. Il nous renseigne que 56 instituteurs issue de notre échantillon enseignent de la Si1 au CE1 soit 56% et 44 tiennent les classes de CE2, CMI soit CM2 soit 44%. Nous pouvons conclure avec ce tableau que les instituteurs contractualisés sont concernés par les enseignements de toutes les classes du cycle primaire dans l'arrondissement de Yaoundé cinquième au même titre que les instituteurs fonctionnaires.

Tableau 5: Répartition de la population en fonction du grade

Grade	Effectifs	Pourcentage
IC1	45	45%
IC2	20	20%
IC3	5	5%
IC4	11	11%
IC5	19	18%
Total	100	100,0%

Le tableau 5 qui précède repartie la population en fonction du grade. Nous pouvons remarquer que tous les grades y sont représentés (IC1, IC2, IC3, IC4, IC5). Soit 45 IC1 soit 45%, 20 IC2 soit 20%, 5 IC3 soit 5%, 11 IC4 soit 11% et 19 IC5 soit 19%. Cependant, la population des ICI est la population la plus élevée au sein des de la population des enseignants contractuels de Yaoundé V. Cela suppose que l'échantillon choisit a pris en compte toutes les catégories que l'on peut retrouver dans la population des instituteurs contractualisés.

Tableau 6 : Répartition des instituteurs contractualisés en fonctions de l'âge.

Âge	Effectifs	Pourcentage
20-30	45	45%
31-40	30	30%
41-51	15	15%
51-60	10	10%
Total	100	100,0%

Le tableau 6 qui précède répartie la population en fonction de leur âge. Nous pouvons remarquer que la tranche d'âge comprise entre 20 et 30 ans représente la population la plus élevée parmi les instituteurs contractuels soit 45%, suivit de la tranche d'âge comprise entre 31 et 40 ans qui représentent 30%. Nous constatons que la population des instituteurs contractualisés est relativement jeune.

4.1.2. Présentation des données liées au thème de l'étude

4.1.2.1. Justice distributive

Tableau 7 : Distribution des instituteurs marginalisés

Vous pensez être marginalisé dans votre profession ?	Fréquence	Pourcentage
Oui	52	52,0%
Non	48	48,0%
Total	100	100,0%

Il est observé dans le tableau 7 que le nombre d'instituteurs contractuels sont marginalisés dans leur travail. Le sentiment exprimé ici à travers leurs réponses est celui de la sous-équité. En effet le sentiment de sous-équité est le fait pour l'instituteur contractuel au terme de la comparaison entre le traitement qui lui est réservé et celui des autres acteurs fonctionnaires, il perçoit une différence. La sous-équité crée un inconfort psychologique, une frustration.

Tableau 8: Distribution de l'échantillon en fonction du degré de marginalisation

A quel degré estimez-vous votre marginalisation dans votre profession ?	Fréquence	Pourcentage
Très Elevé	48	48,0%
Elevé	22	22,0%
Moyen	20	20,0%
Bas	10	10,0%
Total	100	100,0%

Il ressort après la lecture du tableau 8 que les données sont dispersées, car aucune modalité n'a dépassé le score de 50%. Toutefois, lorsqu'on cumule les scores des modalités *Très élevés* et *Elevés*, l'analyse s'éclaire. En effet, on s'aperçoit que le degré de marginalisation des instituteurs

contractuel est évident (est réel et le pourcentage enregistré est de 70%). Ces résultats rendent compte d'un fait, c'est celui de la non – équité à l'origine de l'inconfort psychologique. La démobilitation qui se manifeste par la réduction de l'effort fourni par l'instituteur contractualisé dans son travail en se rapprochant du minimum imposé par l'employeur. Au lieu d'avoir le personnel enseignant impliqué, prêt à fournir des efforts supérieurs à la normale pour contribuer au succès de l'organisation, l'éducation de base dispose d'un personnel enseignant « présents-absents ».

Tableau 9 : Distribution de l'échantillon en fonction du statut social

Votre statut social en tant qu'enseignant contractuel est ?	Fréquence	Pourcentage
Très Elevé	10	10,0%
Elevé	22	22,0%
Moyen	20	20,0%
Bas	48	48,0%
Total	100	100,0%

En examinant la distribution, on s'aperçoit que les données sont également dispersées. Toutefois, lorsqu'on cumule les scores des modalités *Moyen* et *Bas*, on s'aperçoit que le statut social de l'instituteur contractualisé est perçu comme étant problématique. Le score cumulé ici est 68%. La perception de l'équité signifie donc que les récompenses devraient correspondre aux efforts en comparaison avec ceux des autres personnels de l'éducation de base.

Tableau 10 : Distribution en fonction des conditions de travail

Je trouve les conditions de travail des instituteurs contractuel	Fréquence	Pourcentage
Très bonne	8	8,0%
Bonne	22	22,0%
Moyen	54	54,0%
Mauvaise	16	16,0%
Total	100	100,0%

Près de 54% des instituteurs contractuels participant à cette étude trouvent que les conditions de

travail sont moyennes. Ces résultats confirment les données des tableaux 7, 8 et 9, présentant la perception qu'ils ont de la justice et de l'équité en lien avec leur statut.

Tableau 11 : Distribution de l'échantillon en fonction de la rémunération des instituteurs contractuels par rapport au fonctionnaire

Comment trouvez-vous la rémunération des instituteurs contractuels par rapport à celle des instituteurs fonctionnaires ?	Fréquence	Pourcentage
Très Elevé	10	10,0%
Elevé	22	22,0%
Moyen	20	20,0%
Bas	48	48,0%
Total	100	100,0%

Il ressort après la lecture des données du tableau 11 que celles-ci sont dispersées. Toutefois, en cumulant des données des modalités *Moyens* et *Bas*. On s'aperçoit que les instituteurs contractuels trouvent dérisoire leur rémunération en comparaison avec ceux des autres personnels de l'éducation base. Le score cumulé qui l'illustre est de 68%. Autrement dit, les instituteurs contractuels calculeraient, plus ou moins consciemment, une sorte de ratio entre leurs contributions et leurs rétributions qu'ils compareraient avec celui de leurs collègues instituteurs fonctionnaires. Dans les contributions, ces enseignants incluent l'intensité de l'effort, les sacrifices consentis, le temps consacré au travail ou la discrimination subie ; alors que dans les rétributions, on retrouve le salaire, les diplômes, les récompenses symboliques (valorisation, reconnaissance sociale) et la qualité de vie. De ce fait, les enseignants contractuels afin de rétablir l'équité, peuvent à être amenés à changer ses cognitions (par exemple en estimant que les rétributions initiales étaient anormales) soit à changer ses comportements (par exemple en diminuant ses contributions, en travaillant moins).

4.1.2.2. Justice procédurale

Tableau 12: Distribution en fonction du processus d'intégration en tant que travailleur des instituteurs contractuels

Comment trouvez-vous votre processus d'intégration par rapport à vos collègues fonctionnaires ?	Fréquence	Pourcentage
Très bonne	20	20,0 %
Bonne	42	42,0%
Passable	12	12,0%
Mauvaise	26	26,0%
Total	100	100,0%

En examinant la distribution, on s'aperçoit que celle-ci est dispersée. En poursuivant l'analyse notamment en cumulant les données des modalités très bonne et bonne, on se rend compte que la perception qu'ils ont de leur traitement est mitigée, soit, un pourcentage de 62%.

Tableau 13: Distribution de l'échantillon en fonction plan de carrière des instituteurs contractualisés défini le niveau d'implication des enseignants

Le plan de carrière des instituteurs contractualisés défini le niveau d'implication des enseignants	Fréquence	Pourcentage
pas du tout d'accord	52	52,0%
Pas d'accord	24	24,0%
Plutôt d'accord	22	22,0%
d'accord	2	2,0%
Total	100	100,0%

Il ressort du tableau 13 que près de 52% ne sont pas du tout d'accord que le plan de carrière des instituteurs contractuels défini leur niveau d'implication dans leur travail. Même si ce score reste très moyen, il importe de s'interroger sur la perception qu'ils ont de la justice distributive. Les individus calculent le ratio entre leurs contributions et de leurs rétributions et comparent le résultat à un référent. Pour qu'une rétribution soit considérée comme juste, la proportion entre ses

contributions et ses rétributions doit être la même que celui du référent auquel il se compare. Lorsque le ratio paraît déséquilibré, il devient source d'un sentiment d'injustice. En effet, le niveau d'investissement reçu par l'organisation pourrait être perçue plus faible que la contribution effectuée par l'instituteur contractuel. Ainsi, cette théorie permet de croire que pour rétablir l'équité, l'enseignant contractuel pourrait avoir tendance à diminuer son niveau d'engagement affectif envers l'exercice de sa profession afin de réduire le niveau d'iniquité perçue. En bref, il semble que plus il existe de la justice distributive au sein d'une organisation, plus le niveau d'engagement des instituteurs contractuels est important.

Tableau 14 : Distribution de l'échantillon en fonction des possibilités de progression des enseignants contractualisés meilleure

La possibilité de progression des enseignants contractualisés est meilleure	Fréquence	Pourcentage
pas du tout d'accord	50	100,0 %
Pas d'accord	12	24,0%
Plutôt d'accord	25	50,0%
d'accord	13	26,0%
Total	100	100,0 %

L'observation des données contenues dans le tableau 14 révèle que 50% des instituteurs ne sont pas d'accord que leurs possibilités de progression en tant que enseignants contractuels sont meilleures. Ces données permettent de nouveau de questionner les déterminants de la justice distributive.

Tableau 15 : Distribution de l'échantillon en fonction du poids du travail

L'instituteur contractuel trouve le poids du travail très lourd par rapport à la rémunération	Fréquence	Pourcentage
pas du tout d'accord	8	8,0
Pas d'accord	16	16,0
Plutôt d'accord	28	28,0
d'accord	48	48,0
Total	100	100,0

La distribution des données est dispersée. Cependant, en cumulant les données des modalités *plutôt*

d'accord et d'accord, on s'aperçoit que l'instituteur contractuel trouve que le poids du travail qui lui est confié est très lourd par rapport à la rémunération. Le score cumulé ici est de 76%.

Tableau 16 : Distribution de l'échantillon en fonction de La probabilité de faire carrière dans l'enseignement

La probabilité pour vous de faire carrière dans l'enseignement et de gravir les échelons est	Fréquence	Pourcentage
Très élevé	12	12,0%
Elevé	38	38,0%
Moyen	6	6,0%
Bas	44	44,0%
Total	100	100,0%

Les données contenues dans le tableau 16 sont aussi dispersées. Toutefois, en focalisant l'attentions sur la modalité Bas, on s'aperçoit que la probabilité pour faire carrière dans l'enseignement et de gravir les échelons est très faible, soit un pourcentage 44%. Néanmoins, on peut observer dans la distribution des aspects positifs, notamment dans la modalité élevé ou 38% des répondants pensent que la construction de la carrière dans ce corps est évidente.

Tableau 17 : Distribution en fonction des avantages qu'ont les IC

Avez-vous un plus d'avantage dans l'exercice de votre métier que les enseignants fonctionnaires ?	Fréquence	Pourcentage
pas du tout d'accord	48	48%
Pas d'accord	28	14%
Plutôt d'accord	14	28%
d'accord	10	10%
Total	100	100%

Bien que les données soient dispersées, l'analyse des données du tableau 17montres que près de 76% (données cumulées des modalités *pas du tout d'accord* et *pas d'accord*) n'ont pas d'avantages dans l'exercice de leur métier que les enseignants fonctionnaires. La justice n'est-elle pas un devoir, un impératif moral de la vie sociale ?Les individusne sont-ils pas dans l'obligation de

suivre ces normes qu'elles soient ou pas dans leur intérêt personnel ? Ne sont-ils pas en droit de réclamer la justice de la part des autres acteurs, organisations, états, institutions, non seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour les autres ? Il convient donc de mettre en discussion cette approche classique plaçant la justice en tant qu'instrument au service de l'intérêt personnel. .

4.1.2.3. Justice interactionnelle

Tableau 18 : Distribution en fonction du sentiment de motivation et de satisfaction des IC par rapport à leur travail

Avez-vous le sentiment de motivation et satisfaction par rapport à votre travail d'enseignant ?	Fréquence	Pourcentage
pas du tout d'accord	48	48%
Pas d'accord	28	14%
Plutôt d'accord	14	28%
d'accord	10	10%
Total	100	100%

L'analyse des données du tableau 18 indiquent la même dispersion. Il faut cumuler les données des modalités pas du tout d'accord pour une meilleure analyse de la distribution. En effet, les données cumulées de ces modalités donnent un pourcentage de 76% des répondants exprimant un sentiment négatif sur la motivation et la satisfaction par rapport à leur travail d'enseignant.

Tableau 19: Distribution des sujets en fonction de leur traitement vis-à-vis de la motivation au travail

Vous pensez que le traitement que vous recevez pendant votre travail motive votre implication au travail ?	Fréquence	Pourcentage
pas du tout d'accord	7	7,0%
Pas d'accord	32	32,0%
Plutôt d'accord	11	11,0%
d'accord	50	50,0%
Total	100	100%

Le tableau 19 montre que près de 50% d'enseignants pensent que le traitement qu'ils reçoivent leur permet de s'impliquer. L'implication est un engagement. Pour s'impliquer, l'être humain a

besoin d'un accord total avec les buts qui lui sont proposés. On reconnaît l'implication d'un instituteur dans l'attachement au travail, l'identification du salarié à son emploi, à son rôle. Mais cet aspect est nuancé dans les résultats enregistrés dans la modalité *pas d'accord* ou on enregistre un score de 32%. La part qui tient le rôle professionnel dans cette image de soi est la base de l'implication dans le travail apparaît évidente ici.

Tableau 20 : Distribution en fonction du degré d'attachement à la profession.

Quel est votre degré d'attachement à votre métier d'enseignant ?	Fréquence	Pourcentage
Très élevé	10	10,0%
Elevé	26	26,0%
Moyen	62	62,0%
Bas	2	2,0%
Total	100	100,0%

S'agissant du degré d'attachement, les données contenues dans le tableau 20 montrent que près de 62% trouvent moyen leur degré d'attachement au métier d'enseignant. Mais si on tient compte des données des modalités *très élevés* et *élevés*, on s'aperçoit que les instituteurs contractuels sont attachés à leur métier.

Tableau 21 : Distribution de l'échantillon en fonction de l'opinion des sujets sur leur engagement par rapport à leur travail.

Votre régularité, votre présence et votre abnégation au travail vous importent-elles ?	Fréquence	Pourcentage
Oui	53	53,0%
Non	47	47,0%
Total	50	100,0%

La lecture des données du tableau 21 indique que près de 53% acceptent et attachent de l'importance à leur régularité, à leur présence ainsi qu'à leur abnégation au travail. Cependant, ce sentiment de satisfaction est loin d'être partagé lorsqu'on s'aperçoit que 47% des répondants ont une perception négative.

Tableau 22 : Distribution de l'échantillon selon l'opinion des sujets sur la qualité des échanges dans leur travail

A quelle probabilité estimez-vous entretenir des relations cordiales avec vos collègues fonctionnaires	Fréquence	Pourcentage
Très élevé	20	20,0%
Elevé	24	24,0%
Moyen	52	52,0%
Bas	4	4,0%
Total	100	100,0%

L'analyse des données du tableau 22 montre que près de 52% des répondants pensent estiment que les relations sont cordiales avec leurs collègues fonctionnaires. Cependant, ce pourcentage semble très mitigé si l'on s'inscrit dans le contexte favorable du climat organisationnel. Mettant en exergue la perception des uns vis-à-vis des autres. En effet dans la distribution il apparait que la perception des instituteurs contractuels vis-à-vis des collègues fonctionnaires est très faible soit 4% du poids total de l'échantillon.

Tableau 23 : Distribution de l'échantillon en fonction du degré de responsabilité dans votre structure

Comment estimer vous votre degré de responsabilité dans votre structure ?	Fréquence	Pourcentage
Très élevé	16	16,0%
Elevé	28	28,0%
Moyen	16	16,0%
Bas	40	40,0%
Total	100	100,0%

Le tableau 23 montre que la distribution est dispersée. Toutefois, 40% des instituteurs contractuels trouvent leur degré de responsabilité dans leur structure bas. Néanmoins, si l'on prend en compte les données des modalités *très élevés* et *élevés*, il devient difficile de trancher. Et cela explique la complexité qu'on observe dans la gestion de ce personnel qui n'est pas fonctionnaire, mais aspire à ce statut au regard des textes officiels. Notamment le statut particulier des personnels de l'éducation qui prévoit l'intégration systématique du personnel contractuel après une ancienneté

de dix ans requise.

4.2. ANALYSE INFERENTIELLE DES DONNÉES

Dans cette section du chapitre, il s'agit pour nous de dire dans quel cas nos hypothèses seront considérées comme étant vérifiées. Étant donné que notre étude est de type exploratoire et que nos valeurs sont aussi quantitatives, nous avons utilisé le test de khi-deux (χ^2) dans la vérification de nos résultats.

4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n°1

- La première étape : formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et de l'hypothèse nulle (H_0).

H_a : Il existe un lien significatif entre la perception de la justice distributive et l'implication professionnelle des instituteurs contractuels.

H_0 : Il n'existe pas de lien significatif entre la perception de la justice distributive et l'implication professionnelle des instituteurs contractuels.

La deuxième étape : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour vérifier cette hypothèse, plusieurs items relevant des deux variables de notre étude sont croisés. Pour chacune de ces variables, il est apparu que tous les tableaux contingents montrent que l'hypothèse est éprouvée confirmée. Aussi présenterons-nous simplement le tableau croisé comportant les items Q et Q qui nous semble assez indicatif.

Tableau 24 : Présentation du tableau de contingence pour HR1

Comment trouvez-vous le degré de marginalisation dans votre profession		Votre degré d'abnégation au travail est				
		Très élevé	Elevé	Moyen	Bas	Total
Très élevé	Effectif	8	8	8	2	26
	Effectif théorique	12,0	6,2	5,2	2,6	26,0
Elevé	Effectif	16	16	4	6	42
	Effectif théorique	19,4	10,0	8,4	4,2	42,0
Moyen	Effectif	16	0	2	2	20
	Effectif théorique	9,2	4,8	4,0	2,0	20,0
Bas	Effectif	6	0	6	0	12
	Effectif théorique	5,6	2,8	2,4	1,2	12,0
Total	effectif	23	12	10	5	100
	Effectif théorique	46,0	24,0	20,0	10,0	100,0

- La troisième étape : présentation des résultats des différents calculs effectués - aboutir au Test statistique Khi-deux.

Tableau 25: Présentation des résultats du test statistique

	Valeur calculée	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
khi-deux de Pearson	18,463	9	0,079	16.919
Rapport de vraisemblance	18,706	9	0,028	
Association linéaire par linéaire	0,853	1	0,356	
Coefficient d'incertitude	0,149			
Coefficient de contingence	0,486			
Corrélation de Spearman	-0,188			
R de Pearson	-0,132			

13 cellules (81,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,20.

Pour vérifier le degré de relation entre la perception de la justice distributive et le l'implication professionnelle des instituteurs contractuels, nous avons effectué un croisement entre les effectifs des instituteurs contractuels et le niveau d'implication.

- La quatrième étape : Décision

D'après la règle de décision du Khi-deux (x^2), nous constatons que la valeur calculée (x^2_{cal}) est supérieure à la valeur lue (x^2_{lu}) soit $18,463 > 16,919$. Ce qui nous permet d'accepter l'hypothèse de recherche HR1. L'analyse inférentielle des données montre que $x^2_{cal} > x^2_{lu}$ - Dès lors, H_a est retenue et H_0 est rejetée ceci suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, il existe un lien significatif entre la perception de la justice distributive et l'implication professionnelle des instituteurs contractuels.

4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche n°2

- La première étape : formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et de l'hypothèse nulle (H_0).

H_a : il existe un lien significatif entre la perception de la justice procédurale et l'implication

professionnelle des instituteurs contractuels.

H₀ : il n'existe pas un lien significatif entre la perception de la justice procédurale et l'implication professionnelle des enseignants contractuels.

La deuxième étape : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour vérifier cette hypothèse, plusieurs items relevant des deux variables de notre étude sont croisés. Pour chacune de ces variables, il est apparu que tous les tableaux contingents montrent que l'hypothèse est éprouvée confirmée. Aussi présenterons-nous simplement le tableau croisé comportant les items Q12 et Q23 qui nous semble assez indicatif.

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués pour aboutir au test statistique Khi-deux.

Tableau 26 : Présentation du tableau de contingence pour HR2

L'instituteur contractualisé trouve le poids du travail très lourd par rapport à la rémunération		Comment estimer vous votre degré de responsabilité dans votre structure ?				
		Très élevé	Elevé	Moyen	Bas	total
pas du tout d'accord	Effectif	14	24	6	4	48
	Effectif théorique	14,4	18,2	11,6	3,8	48
Pas d'accord	Effectif	8	4	4	0	16
	Effectif théorique	4,8	6	3,8	1,2	16
Plutôt d'accord	Effectif	4	10	10	4	28
	Effectif théorique	8,4	10,60	6,8	2,2	28
D'accord	Effectif	4	0	4	0	8
	Effectif théorique	2,4	3,0	2	0,6	8
Total	Effectif	30	38	24	8	100
	Effectif théorique	30	38	24	8	100

Tableau 27 : présentation des résultats du test statistique

	Valeur calculée	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	17,470	9	0,314	16,919
Rapport de vraisemblance	12,702	9		
Association linéaire	1,108	1		
Coefficient d'incertitude	0,100			
Coefficient de contingence	0,416			
Corrélation de Spearman	0,154			
R de Pearson	0,150			
12 cellules (75,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 32.				

Pour vérifier le degré de relation entre la perception de la justice procédurale et l'implication professionnelle des enseignants contractuels.

, nous avons un croisement entre le poids du travail des instituteurs contractualisés par rapport à leur rémunération et le degré de responsabilité des instituteurs contractuels dans leur structure.

- La quatrième étape : Décision

D'après la règle de décision du Khi-deux (χ^2), nous constatons que la valeur (χ^2_{cal}) est supérieure à la valeur lue (χ^2_{lu}) soit $17,470 > 16,919$. Ce qui nous que $\chi^2_{cal} \geq \chi^2_{lu}$. Dès lors, H_a est retenu et H_0 est rejetée ceci suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit, il existe une relation significative entre la perception de la justice procédurale et l'implication professionnelle des enseignants contractuels.

4.62.3. Vérification de l'hypothèse de recherche n°3

La première étape: formulation de l'hypothèse alternative (H_a) et de l'hypothèse nulle (H_0)

(Ha) : il existe un lien significatif entre la perception de la justice interactionnelle et l'implication professionnelle des enseignants contractuels.

Ha : il n'existe pas un lien significatif entre la perception de la justice interactionnelle et l'implication professionnelle des enseignants contractuels.

La deuxième étape : présentation des tableaux de contingence entre les variables de nos hypothèses de recherche. Pour vérifier cette hypothèse, plusieurs items relevant des deux variables de notre étude sont croisés. Pour chacune de ces variables, il est apparu que tous les tableaux contingentés montrent que l'hypothèse est éprouvée confirmée. Aussi présenterons-nous simplement le tableau croisé comportant items Q et Q qui nous semble assez indicatif.

Tableau 28 : Présentation du tableau de contingence pour HR3

Etes-vous satisfait de votre travail d'enseignant ?		Votre régularité et votre présence au travail vous importe-t-elle ?				
		Pas du tout d'accord	Moyennement réduits	Simplement réduits	nul	total
Pas du tout d'accord	Effectif	14	24	6	4	48
	Effectif théorique	14,4	18,2	11,6	3,8	48
Pas d'accord	Effectif	8	4	4	0	16
	Effectif théorique	4,8	6	3,8	1,2	16
Plutôt d'accord	Effectif	4	10	10	4	28
	Effectif théorique	8,8	10,60	6,8	2,2	28
D'accord	Effectif	4	0	4	0	8
	Effectif théorique	2,4	3,0	2	0,6	8
Total	Effectif	30	38	24	8	100
	Effectif théorique	30	38	24	8	100

- **La troisième étape** : présentation des résultats des différents calculs effectués aboutir au Test statistique Khi-deux.

Tableau 29 : Résultats du test statistique

	Valeur calculée	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-deux de Pearson	20,290	9	016	16,919
Rapport de vraisemblance	14,761	9		
Association linéaire	2,803	1		
Coefficient d'incertitude	116			
Coefficient de contingence	537			
Corrélation de Spearman	250			
R de Pearson	239			
12 cellules (75,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 32.				

Pour vérifier le degré de relation entre la perception de la justice interactionnelle et l'implication professionnelle des enseignants contractuels. Nous avons effectué un croisement entre la satisfaction des instituteurs contractuels au travail et la régularité de ceux-ci au travail

- **La quatrième étape : Décision**

D'après la règle de la décision du Khi-deux nous ne constatons que la valeur

Calculée (x^2_{cal}) est supérieure à la valeur du x^2_{lu} soit $20,290 > 16,919$. Ce qui nous permet d'accepter l' H_3 . L'analyse inférentielle des données montre que le $x^2_{cal} > x^2_{lu}$. Dès lors **H_a** est retenu et **H_0** est rejetée ceci suppose que les variables (dépendante et indépendante) de notre hypothèse ont un lien significatif. Autrement dit il existe un lien significatif entre la perception de la justice interactionnelle et l'implication professionnelle des enseignants contractuels.

4.3. RECAPITULATIF DE VERIFICATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

Tableau 30 : Tableau récapitulatif de vérification des hypothèses de recherche

	X^2_{Cal}	α	ddl	X^2_{Lu}	Comparaison	Décision
Il existe un lien entre la perception de la justice distributive et l'implication professionnelle des instituteurs contractuels	18,463	5%	9	16,919	$X^2_{Cal} \geq X^2_{Lu}$	H ₀ rejetée
Il existe un lien entre la perception de la justice procédurale et l'implication professionnelle des instituteurs contractuels	17,470	5%	9	16,919	$X^2_{Cal} \geq X^2_{Lu}$	H ₀ rejetée
Il existe un lien entre la perception de la justice interactionnelle et l'implication professionnelle des instituteurs contractuels	20,290	5%	9	16,919	$X^2_{Cal} \geq X^2_{Lu}$	H ₀ rejetée

- Il existe un lien entre la perception de la justice distributive et l'implication professionnelle des instituteurs contractuels ;
- Il existe un lien entre la perception de la justice procédurale et l'implication professionnelle des instituteurs contractuels ;
- Il existe un lien entre la perception de la justice interactionnelle et l'implication professionnelle des instituteurs contractuels.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION

L'analyse inférentielle qui s'est appuyée sur les hypothèses formulées à partir du cadre théorique ; a permis de prédire la force des relations ou l'ampleur des effets attendus : c'est ce qui donne sens à l'interprétation. L'interprétation des résultats selon Fortin et Gagnon désigne la « démarche qui consiste à examiner les résultats d'analyse, à tirer les conclusions, à considérer les implications cliniques, à explorer la signification des résultats, à généraliser et à suggérer les recherches » Fortin et Gagnon, 2016, p, 445. Ceci dit le chercheur fait la synthèse de l'ensemble des résultats décrits et met en exergue les éléments nouveaux que l'étude a permis de découvrir. Ce chapitre a donc pour fonction de réexaminer le problème de recherche à la lumière des résultats obtenus. Le chercheur doit déterminer si le but fixé au départ a été atteint et expliquer en quoi les résultats confirment ou infirment les hypothèses et appuient le cadre théorique. Quel que soit le devis ou le type de recherche adopté l'interprétation constitue l'une des étapes les plus difficiles en ce sens qu'elle exige une réflexion intense et un examen approfondi de toute la recherche c'est ce qui fait dire à Fortin et Gagnon, ce qui suit « l'interprétation des résultats regroupe les aspects suivants : 1) la crédibilité des résultats ; 2) la signification des résultats ; 3) la généralisabilité ou la transférabilité des résultats ; 4) les implications pour la pratique ; et 5) les conclusions » (Fortin et Gagnon, 2016, p, 445).

5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES

5.1.1. Rappel des données empiriques

Autre médium de l'analyse des données recueillies sur le terrain, il ressort ces principaux points :

- les instituteurs contractuels en service dans les établissements primaires présentent pour la plupart un niveau d'implication passive. Pour l'instituteur contractuel, la fréquence de l'offre dans un environnement de rude concurrence est susceptible d'influencer le niveau d'implication organisationnelle ressentie. Cela est dû aux incohérences du système de rémunération qui semble mieux traiter les instituteurs fonctionnaires que contractuels. Ces enseignants vivent dans un état d'inquiétude de peur, caractérisé par un sentiment de danger plus ou moins diffus et permanent. Il importe de rendre compte que les enseignants contractuels s'engagent peu à peu et questionnent les différentes opportunités que la vie leur offre. Pour eux, l'employé ainsi impliqué reste dans l'organisation par besoin et par nécessité. Cette dimension rejoint des versions comportementales de l'implication, avec des investissements engageant, peu à peu, l'individu. L'implication calculée, marquée par le coût perçu, devrait provoquer des états affectifs négatifs. L'implication continue,

particulièrement la dimension manque d'alternative s'apparente à un désengagement, à une perte d'adhésion psychologiquement perturbante associée à des émotions d'anxiété ;

-d'un autre côté, il y a certains parmi eux qui se situent au niveau de l'implication affective ; il faut dire que ceux-ci représentent qu'une minorité, soutiennent que l'état psychologique qui sous-tend l'implication organisationnel ne doit pas être restreint à la seule congruence de valeurs et d'objectif tel que le présumaient initialement. L'implication affective, constitue l'attachement affectif et émotionnel envers l'organisation de telle sorte que l'individu fortement engagé s'identifie, s'implique et privilégie son appartenance à cette dernière. En effet, l'implication affective résulterait particulièrement de expériences de travail qui combleraient les besoins de l'employé ou s'avèreraient compatibles avec ses valeurs. L'enseignant contractuel devrait s'identifier aux valeurs du système éducatif. Il devrait être engagé. La plupart des résultats du terrain indiquent que les enseignants contractuels s'appuient sur leurs intérêts personnels, mettant de côté l'intérêt collectif ;

-aussi, certains enseignants se caractérisent par une implication normative ; c'est-à-dire qu'ils sont là parce qu'ils ne trouvent pas mieux à faire ailleurs. Les instituteurs contractuels sont comme obligés d'agir en fonction des exigences du système éducatif, même s'ils n'éprouvent pas cela. Il semble agir pour l'entreprise et ne pas en tirer de profits majeurs. On comprend par-là que ce n'est pas un choix pour l'enseignant, mais une obligation qui semble s'imposer à celui-ci.

5.1.2. Rappel des données théoriques

Au regard du cadre théorique que nous avons construit, la théorie de la justice organisationnelle de (Greenberg, 1993, Colquitt et al., 2001, Viswesvaran et Ones, 2002, Colquitt et al., 2006, Scott et Colquitt, 2007, Kumar et al., 2007, Eberlin et Tatum, 2008, Sulu et al., 2010, Behson, 2011, Adams 1965) stipule que la perception que les employés ont de la justice organisationnelle va les amener à adopter une attitude négative vis-à-vis de son emploi. La justice organisationnelle se réfère à l'équité perçue des rapports qu'entretient l'employé dans l'entreprise avec les différents partenaires. Il s'agit de l'équité perçue des échanges prenant place dans une organisation, qu'ils soient sociaux ou économiques et impliquant l'individu dans sa relation avec ses supérieurs, ses subordonnés, ses collègues et avec le système éducatif. La justice est définie par rapport aux dimensions qui la composent. Le sens de la justice constitue en quelque sorte pour l'instituteur contractuel qui va pousser les individus à se comporter de manière à entretenir un système de coopération et assurer la pérennité du système éducatif. La confiance est une condition nécessaire pour l'établissement d'un sentiment. La justice organisationnelle joue un

rôle intermédiaire entre d'une part la mise en place d'institutions et de systèmes de coopération justes et d'autre part l'action des individus pour maintenir et assurer la pérennité de ces institutions de ce système qu'ils perçoivent comme étant justes.

Ainsi, (Greenberg, 1993, Colquitt et al., 2001, Viswesvaran et Ones, 2002, Colquitt et al., 2006, Scott et Colquitt, 2007, Kumar et al., 2007, Eberlin et Tatum, 2008, Sulu et al., 2010, Behson, 2011, Adams 1965) ont proposé trois dimensions dans la justice organisationnelle à savoir : la dimension distributive, la dimension procédurale, la dimension interactionnelle qui d'après eux comporte les éléments d'incohérence qui n'offrent pas toujours les choix aux instituteurs contractuels. Ici l'organisation doit être indulgente et permettre une implication active des instituteurs contractuels. L'implication au travail peut être entendue comme étant un état émotionnel positif, fou, plaisant qui résulte de l'évaluation que fait l'individu de l'organisation de la justice au travers de son travail et de ses expériences de travail. Il s'ensuit comme une évaluation de la distance entre les perceptions perçues des aspects du métier d'enseignant valorisé par l'individu. Il s'agit de l'évaluation du degré perçu de congruence entre ce qui devrait être et ce qui est actuellement et ce pour chacun des aspects du travail pris en considération.

La théorie de la justice organisationnelle est définie comme le champ de l'enquête psychologique qui s'intéresse à la perception de l'équité sur le lieu de travail (Byrne et Cropanzano, 2001). Elle réfère aux règles et aux normes sociales qui régissent l'entreprise sur le plan de la distribution des ressources et des avantages, des processus et des procédures conditionnant cette distribution, et des relations interpersonnelles qui sont associées à ces procédures et distributions.

La justice organisationnelle, se définit comme un état psychologique caractérisant le lien entre un individu et l'organisation qui l'emploie (Meyer et Allen, 1991), ne cesse de retenir l'attention des chercheurs depuis plusieurs décennies.

5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.2.1. De la perception de la justice distributive par les instituteurs contractuels à l'implication professionnelle

La perception de la justice distributive inscrit les instituteurs contractuels dans une trajectoire de non engagement, or la justice distributive suppose une satisfaction à l'égard du résultat, elle s'appuie sur la régulation sociale, la coordination et la gestion du conflit entre l'employeur et l'employé. Le sentiment de Justice/injustice procède de la comparaison avec d'autres enseignants. Cette comparaison se base sur l'idée de proportionnalité des contributions et des rétributions. La perception de ce type de justice s'élabore au tour de l'expérience universelle. Le

processus de comparaison est paradoxal ici, l'instituteur contractuel se compare plus aux proches que sont les instituteurs qu'aux autres fonctionnaires de d'autres corps distants.

Ils se comparent d'autant plus qu'ils ont l'impression que l'état de faits est modifiable. Le sentiment d'injustice s'accompagne alors souvent de deux réactions proportionnelles à son ampleur: l'instituteur contractuel trouve qu'il est désavantagé par rapport aux autres c'est la raison pour laquelle il éprouve de la colère et un désengagement par rapport à son emploi. Cette perception défaillante de la justice au sein du système éducatif camerounais doit provoquer de la part du système une volonté de rééquilibrer la situation et d'assurer l'équité.

La perception de la justice distributive par les instituteurs contractuels dévoile deux causes à savoir : la cause cognitive où l'iniquité bouleverse les modèles de relations prédictibles des instituteurs contractuels, menaçant ainsi toute la logique de coordination des comportements ; une cause normative dans laquelle l'iniquité est lue comme une menace pour l'intégrité et l'identité d'ego de chaque instituteur contractuel. (Greenberg, 1993, Colquitt et al. Adams 1965). La justice distributive est donc un essai de régulation entre deux tendances contradictoires: celle consistant à s'approprier le maximum de biens possibles et celle exigeant la collaboration pour maximiser les biens à disposition. La pondération des diverses contributions des instituteurs contractuels (Statut + Investissement + Prestations) ne fait pas forcément consensus au sein du système éducatif.

Ainsi, la perception de la justice distributive stipule que les instituteurs sont en fait regroupés en statuts, auxquels sont culturellement associées des rétributions différentes. Le jugement de justice porte sur la conformité aux prérogatives statutaires plutôt que sur la proportionnalité générale des efforts et gratifications de chacun des instituteurs. De ce fait nous pouvons dire que la conclusion est que la contractualisation a affecté négativement la qualité de l'enseignement et des apprentissages, directement à travers les prestations des contractuels et indirectement en sapant le moral des titulaires, or ils ont reçu la même formation professionnelle. Les instituteurs contractuels sont arrivés dans l'enseignement parce qu'il ne trouvait pas un emploi, malgré leur diplôme élevé ; alors que les titulaires sont pour la plupart des personnes qui avaient souhaité être enseignants et qui, après le BEPC, sont entrées à l'Ecole Normale. On peut s'interroger sur la motivation de certains contractuels quand on sait qu'ils sont devenus enseignants malgré eux. La satisfaction ou l'insatisfaction des maîtres n'est pas facilement, ni directement, mesurable. (Greenberg, 1993, Adams 1965).

Le constat majeur tient à l'absence d'effet clair du statut. Le statut semble s'inscrire dans une dynamique complexe avec d'autres facteurs comme la formation professionnelle mais aussi

probablement des aspects de motivation des enseignants. En effet, parmi les facteurs considérés comme déterminants de la performance des maîtres figurent la satisfaction des enseignants, et la littérature abonde sur ce sujet. Les uns pensent qu'il faut augmenter les salaires pour motiver les enseignants ; d'autres pensent qu'il faudrait plutôt agir sur les conditions de travail pour amener les instituteurs à bien exercer leur métier. Ce sentiment de justice perçue n'est pas sans incidence sur l'implication du travailleur dans son travail. En réalité, il s'agit de deux phénomènes liés par la "loi de cause à effet. Les entreprises doivent chercher à mettre en œuvre des pratiques de gestion des ressources humaines qui favorisent l'implication des personnes (Benson, 1998). L'implication organisationnelle est souvent envisagée comme la force relative de l'attachement et de l'engagement dans une organisation spécifique. Elle peut être caractérisée par au moins trois facteurs : une croyance forte et une acceptation des buts et valeurs de l'entreprise, la volonté de faire des efforts pour le bénéfice de celle-ci et un désir significatif d'en rester membre (Mowday et al., 1979).

L'injustice perçue entre les différentes formes de rétribution et l'effort fourni explique la résistance des instituteurs contractuels à s'impliquer dans les activités scolaires. La plupart des instituteurs ayant participé à la recherche estiment fournir un effort élevé, mais trouvent que leur salaire n'est pas juste, c'est-à-dire qu'il n'est pas équitable à leur effort. C'est la raison pour laquelle ils ne fournissent pas d'effort au travail. Les analyses ont d'ailleurs révélé quel effort déployé dans le travail est tributaire de la mauvaise rémunération. Ce qui suggérerait l'idée d'une réponse de façade si l'on ne considérait pas les données sur le degré d'implication dans les activités qu'organisent les établissements scolaires ainsi que la loyauté dans l'application des décisions prises par les directions des établissements. L'équité du salaire semble établie à travers des attitudes compensatrices de retrait par rapport aux activités de l'établissement.

En effet, l'indifférence ostensible affichée par les enseignants face aux activités scolaires, assimilable à un désengagement organisationnel, pourrait se comprendre comme une réaction de résistance face à un style de management désapprouvé (manière dont les décisions sont prises, vacances non payées, absence d'assurance maladie...). L'équilibre recherché à travers les attitudes de retrait semble induite par une injustice distributive perçue dont les effets ont un pouvoir diluant sur la satisfaction, la motivation et, évidemment, sur l'implication dans le travail tel que reflété par les résultats. La recherche de l'équilibre s'exprime par le calcul de peines et des récompenses attachées à tel ou tel travail. Le déséquilibre perçu, surtout s'il est défavorable, est source de sentiment d'injustice subi.

Ainsi, la justice organisationnelle, dans notre cas, procéderait du mécanisme d'évaluation croisée que les enseignants font à propos des procédures choisies par l'organisation pour distribuer les

récompenses (salaire, avantages divers, statut, conditions de travail). De plus, la réticence à appliquer les décisions organisationnelles serait la résultante d'une frustration engendrée par les conditions de leur adoption, puisque les enseignants disent ne pas être associés aux décisions les concernant ; ce qui, du point de vue psychologique, peut être perçu comme dévalorisant et sujet à des attitudes de désengagement organisationnel. Certains résultats indiquent, par ailleurs, un effort élevé malgré une désapprobation des différentes formes de rétribution. Par exemple le tableau 03 montre que les instituteurs contractuels représentent aujourd'hui plus de 80% des enseignants de Yaoundé cinquième.

Le tableau 06 l'indique d'ailleurs lors des analyses révélant que 52% sont marginalisés. En fait, tout individu éprouve du plaisir dans l'accomplissement de son travail, ce qui se traduit par une motivation accrue pour ce travail. Il s'agit là d'une motivation intrinsèque non induite par la satisfaction liée à l'équité ou à la justesse des rétributions perçues, mais le plaisir tiré de l'exercice professionnel ; l'implication se justifierait alors par une satisfaction morale, la conscience d'un travail bien fait même si on n'y gagne rien. On pourrait également comprendre cette implication par l'expectation d'être maintenu au poste si l'employeur venait à améliorer les conditions de rétribution et à adopter un style de management plus participatif.

5.2.2. De la perception de la justice procédurale par les instituteurs contractuels à l'implication professionnelle

Les résultats de cette étude ont permis de dégager les quatre (4) points d'ancrage sur lesquels repose la perception de justice à l'égard du processus décisionnel proprement dit : la précision des informations, l'exhaustivité des critères d'évaluation, l'uniformité, et l'objectivité de l'évaluation. Ces résultats soulèvent, non seulement l'exigence d'adopter des processus décisionnels conformes aux principes de justice ici-dessus évoqués, mais également l'importance d'en fournir la *preuve* aux instituteurs concernés. Autrement dit, la fonction publique, en collaboration avec le MINEDUB doit fournir à ces instituteurs contractuels suffisamment d'informations au sujet de toutes les étapes du processus décisionnel de contractualisation en vue de les amener à développer un sentiment de justice robuste et durable et les inciter, conséquemment, à adopter les conduites d'implication active et productives. Par exemple, la participation des employés à la collecte de données leur permet de s'assurer personnellement de la fiabilité des informations sur lesquelles reposera la prise de décision (Cloutier, 2003; Cohen, 1985; Folger et Greenberg, 1985).

L'institution d'un comité consultatif formé de représentants des instituteurs contractuels, dont le mandat consisterait à identifier les critères d'évaluation pertinents, pourrait s'avérer un moyen

efficace de démontrer à ceux-ci que toutes les dispositions ont été prises pour assurer l'exhaustivité des critères d'évaluation. La perception de justice procédurale se construit non seulement à partir des informations relatives aux procédures suivies pour déterminer les décisions, mais également selon un processus d'inférence fondé sur les caractéristiques perçues des décideurs. Nos résultats ont, en effet, démontré que l'opinion des individus à l'égard des décideurs (impartialité, compétence et influence des représentants) contribue à modifier leur perception de justice à l'égard du processus décisionnel. Les résultats mettent ainsi en évidence l'exigence de choisir des décideurs crédibles, et la nécessité de diffuser à leur sujet l'information susceptible d'inspirer confiance aux individus. Par exemple, le choix des délégués de la direction se portera incontestablement sur les experts de l'organisation dans le domaine en question. Quant aux représentants des instituteurs contractuels, la fonction publique et le MINEDUB pourrait s'efforcer, par exemple, d'identifier les instituteurs contractuels qui jouissent d'une bonne crédibilité auprès de leurs collègues et les encourager à poser leur candidature et ce, de façon à accroître les probabilités que ces représentants soient reconnus comme des décideurs compétents une fois désignés par voie de suffrage. Il convient également de s'assurer que tous les instituteurs en fonction de leur statut dont les points de vue sont divergents sont représentés parmi les décideurs. Ainsi, (Leventhal, 1980; Leventhal, Karusa et Fry, 1980) précisent qu'il s'agit là d'une opération cruciale puisque l'exclusion d'un groupe d'intérêts contribue à perpétuer les perceptions d'injustice parmi les membres de ce groupe.

D'après le modèle structurel de la perception de la justice procédurale (Leventhal, 1980; Leventhal, Karusa et Fry, 1980), les instituteurs contractuels se formeraient une opinion au sujet de la justice procédurale en évaluant les activités du processus décisionnel à partir de plusieurs règles de justice proposées: l'uniformité, l'absence de biais, la précision, la rectification, la représentativité, et l'éthique. L'exclusion des enseignants des prises de décisions les concernant explique leur réticence à appliquer les dites décisions. La perception de justice procédurale est fondée sur la pertinence perçue ou l'adéquation apparente des critères d'allocation. L'adéquation des critères d'évaluation de la perception justice procédurale par les instituteurs contractuels s'articule autour de deux règles de justice. La première, la règle de la suppression des biais fait référence à la capacité des critères retenus de mesurer exclusivement le concept de contribution dont il est question. La seconde règle, celle de la représentativité, concerne la capacité des critères de mesurer entièrement le concept de contribution.

Greenberg, 1987b ; Leventhal, 1980) ont révélé que les instituteurs faisaient largement reposer leur perception de justice procédurale sur la fiabilité perçue des informations utilisées pour prendre les décisions. D'ailleurs, les études montrent que la possibilité offerte aux individus de fournir eux-

mêmes les informations nécessaires à la prise de décision améliore leur perception de justice à l'égard du processus parce ce faisant, ils s'assurent personnellement de l'exactitude et de la complétude des informations recueillies (Folger et Greenberg, 1985). La formation de la perception de justice procédurale repose, par ailleurs, sur l'uniformité perçue du processus. Selon la règle de l'uniformité, tous les cas semblables doivent être traités de façon similaire, c'est-à-dire qu'ils doivent être évalués à partir des mêmes critères, ce qui assure aux parties en présence les mêmes droits (Leventhal, Karusa et Fry, 1980; Lind et Tyler, 1988).

Le respect de la règle de l'absence de biais répond, ici, à l'exigence d'éliminer tout indice susceptible de laisser croire que les décideurs pourraient agir de façon partisane, en sélectionnant des décideurs indépendants, notamment (Leventhal, 1980; Leventhal, Karuza et Fry, 1980). Dans ce sens, les analyses ont révélé que, dans le cadre de l'évaluation du rendement individuel, plus les instituteurs ne croyaient leur évaluateur compétent, plus favorable s'avérait leur perception de justice à l'égard du processus d'évaluation. L'incompétence des décideurs est souvent perçue comme une menace à l'objectivité de la démarche décisionnelle. En vue d'observer la règle de la représentativité, les procédures de sélection des décideurs doivent permettre d'inclure des représentants des différents groupes d'individus dont les points de vue sont divergents (Leventhal, 1980).

L'introduction de représentants des employés au sein du comité décisionnel s'inscrit donc parmi les mécanismes de contrôle dont disposent les employés pour s'assurer du respect des règles de justice au cours du processus décisionnel. La participation indirecte des employés à la prise de décision favorisait leur satisfaction à l'égard de l'administration d'un programme de rémunération, principalement parce qu'elle avait pour effet d'accroître leur sentiment d'influence. D'ailleurs, Leventhal (1980) souligne que les individus ont tendance à développer un sentiment d'injustice lorsqu'ils soupçonnent au sein du comité décisionnel la présence d'une forme de censure ou le manque de considération accordée aux points de vue de leur propre représentant. En somme, du point de vue de la justice procédurale, il n'est pas suffisant pour les individus d'être représentés au sein du comité décisionnel, encore faut-il que leur représentant possède le pouvoir d'influencer les décisions qui s'y prennent. Et c'est en fonction du degré d'influence qu'ils prêtent à leur représentant respectif que les individus se formeraient une opinion au sujet de la justice du processus décisionnel.

Plus leur représentant respectif est présumé avoir influencé la pensée des autres décideurs, plus le processus décisionnel apparaît conforme aux principes de justice. Ceci se justifie dans le tableau 10 lorsque les analyses révèlent que 54% des instituteurs contractuels vivent les conditions de

vi difficiles. Il importe de comprendre par là que l'instituteur contractuel est souvent en marge des décisions qui le concernent pourtant. Cette situation peut l'amener à adopter une conduite de désengagement ; dans plusieurs situations de choix, il peut choisir de ne rien dire pour éviter le conflit à la volonté d'être de moins en moins présent il n'y a qu'un pas, motivant les chercheurs à s'intéresser aux prédicteurs des comportements de retraits tels que l'absentéisme et autre.

D'autres instituteurs contractuels percevant leur système comme injuste étaient plus enclins à être absents. Le désengagement progressif de son entreprise, pouvant se manifester par une volonté de ne rien dire et/ou par des absentéismes à répétition, peut amener l'instituteur contractuel à souhaiter changer d'organisation. Cette situation se comprend au regard des attentes initiales d'un instituteur fraîchement embauché qui espère que les relations d'échanges économique et sociale resteront stables et équilibrées. Or, au fil du temps la charge de travail peut se voir renforcée sans que le salaire ne suive la même augmentation. Il se peut également que le confort de travail escompté, marqué par les relations avec ses collègues et son supérieur hiérarchique, ne soit plus au rendez-vous.

Ou encore que les nouveaux changements suivis par l'entreprise, sans même que l'instituteur contractuel ait l'opportunité d'exprimer son opinion, ne soient plus en adéquation avec les valeurs soutenues par ce dernier. Il est communément admis que ces situations où le déséquilibre de la relation d'échange s'accroît au point que l'employé ressent un fort sentiment d'injustice sont d'importants prédicteurs des intentions des employés de quitter leur entreprise (Aquino, Griffith, Allen, et Hom, 1997 ; Beugré, 1998 ; Meyer, et Nowakowski, 2005). La justice procédurale est un déterminant plus fort de la volonté des employés de quitter leur entreprise

5.2.3. De la perception de la justice interactionnelle par les instituteurs contractuels à l'implication professionnelle

Le sentiment de justice perçue est un important prédicteur de comportements organisationnels. Les analyses de (Colquitt et al., 2001 et de Cohen-Charash et Spector, 2001), confirment la relation positive et robuste entre les trois types de justice organisationnelle et les comportements bénéfiques à l'organisation. Les résultats révèlent que la perception de la justice interactionnelle agit positivement ou négativement sur la motivation au travail. Elle explique au moins 15,7 % de la variation de l'implication des instituteurs contractuels. Ce résultat est intéressant, dans la mesure où il révèle du non-reconnaissance des supérieurs du sentiment de justice interactionnelle. La justice organisationnelle impacte également les comportements des instituteurs contractuels mais de façon contre-productive.

En effet, lorsque les autres paramètres de la justice organisationnelle se combinent à la justice interactionnelle, les dégâts sur la santé et le rendement au travail sont encore plus importants et notamment sur les désordres psychiques mineurs, l'insomnie et les absences pour maladie professionnelle. Greenberg (2006) montre qu'il y a une baisse des insomnies liées à la détresse au travail des salariés lorsque leurs managers sont formés à la justice interactionnelle et informationnelle. La justice interactionnelle désigne la qualité du traitement interpersonnel reçu. L'injustice interactionnelle seule prédit des expressions d'hostilité dirigées vers d'autres individus, notamment le supérieur. Les résultats confirment que de faibles perceptions de justice interactionnelle sont liées à l'engagement des instituteurs contractuels dans des comportements d'agression verbale visant les autres instituteurs fonctionnaires ou leur supérieur (Greenberg (2006).

De même, ils indiquent la supériorité de l'injustice interactionnelle dans la prédiction de comportements anti-normatifs visant aussi bien l'organisation que ses membres lors de la mise en place des procédures (Bies et Moag, 1986). L'injustice interactionnelle facilite également le mécanisme d'attribution de blâme externe puisque la source de l'injustice est facilement identifiable, ce qui n'est pas le cas dans les autres formes de justice sus-énoncées, dont la source est plus anonyme et impersonnelle.

5.3 DISCUSSION ET PERSPECTIVES.

Les résultats révèlent que les attributs des décideurs figurent parmi les informations qui nourrissent la pensée des individus en matière de justice organisationnelle. En effet, l'opinion que se forment les instituteurs contractuels à l'égard des personnes qui prennent les décisions contribue à façonner leur perception de justice organisationnelle. L'objectif de notre étude consistait à mettre en évidence la structure interne du concept de justice organisationnelle. Il s'agissait de déterminer s'il existait une relation entre les différentes perceptions de la justice organisationnelle et le niveau d'implication professionnelle des instituteurs contractuels. L'identification des fondements de la perception de justice organisationnelle permet notamment d'améliorer des pratiques de gestion spécifiques dans une organisation comme le système éducatif Camerounais. Comme nous l'avons envisagé, la justice organisationnelle n'est pas un concept unidimensionnel. Ils'agit d'une abstraction complexe reposant sur au moins huit (03) éléments organisés.

Les instituteurs contractuels portent ainsi un jugement sur la justice relative au processus. Les analyses ont permis de vérifier la validité des différentes hypothèses formulées. Elles permettent toutefois de constater le lien significatif de la perception de

la justice organisationnelle sur le niveau d'implication professionnelle des enseignants contractuels. Seules les dimensions de justice distributive, procédurale et interactionnelle agissent réellement sur l'implication professionnelle, lorsque les trois dimensions sont testées simultanément. Par ailleurs, l'influence de la justice et de la reconnaissance du travail des enseignants contractuels semble dépendre de plusieurs paramètres à savoir le salaire, l'implication dans la prise de décisions, la qualité de relation avec la hiérarchie, etc. Il apparaît alors plus judicieux de privilégier ces dimensions de la justice pour favoriser une implication réussie au travail. Ainsi, comme la plupart des études, cette recherche fournit des contributions théoriques et managériales.

Dans la littérature de la justice organisationnelle, de nombreux travaux soutiennent le lien entre la justice organisationnelle et de la reconnaissance sur la motivation au travail, notamment sur l'implication professionnelle (Greenberg, 1993, Colquitt et al., 2001, Viswesvaran et Ones, 2002, Colquitt et al., 2006, Scott et Colquitt, 2007, Kumar et al., 2007, Eberlin et Tatum, 2008, Sulu et al., 2010, Behson, 2011, Adams 1965). et Luthans, 1997; Kuvaas, 2006; Gagné et al., 2007; Grenier et al., 2010). Toutefois les recherches antérieures s'arrêtent à articuler une ou deux dimensions de la justice organisationnelle. Notre étude fait alors partir des études récentes qui cherchent à tester les trois modalités de la justice organisationnelle.

Les résultats obtenus confirment que la perception de la justice organisationnelle détermine le niveau d'implication professionnelle des enseignants contractuels. Ils révèlent tout d'abord que les trois dimensions de la justice organisationnelle sont positivement corrélées à l'implication professionnelle. Ces résultats rejoignent les contributions (Greenberg, 1993, Colquitt et al., 2001, Viswesvaran et Ones, 2002, Colquitt et al., 2006, Scott et Colquitt, 2007, Kumar et al., 2007, Eberlin et Tatum, 2008, Sulu et al., 2010, Behson, 2011, Adams 1965). et Luthans, 1997; Kuvaas, 2006; Gagné et al., 2007; Grenier et al., 2010; Mias, 2012; Thevenet, 2005). Toutefois, une analyse de régression plus fine a permis de montrer que lorsque les trois dimensions de la justice sont testées simultanément, elles agissent fortement sur l'implication professionnelle des instituteurs contractuels. Ces résultats apportent ainsi une importante précision et permettent de relativiser les contributions de Tremblay et al. (2001), Kuvaas, (2006) et Grenier et al. (2010) faisant état d'une relation positive entre la justice organisationnelle et la motivation intrinsèque.

Nos résultats permettent en effet de constater que la justice procédurale a un impact relativement minimisé sur l'implication professionnelle des instituteurs contractuels ce qui remet en cause les résultats de Grenier et al. (2010) lorsqu'ils établissent l'existence d'une relation positive et forte entre la justice procédurale et l'engagement au travail.

Nos résultats confirment aussi que les pratiques en organisation justes et équitables contribuent à une forte implication professionnelle. Notamment l'implication affective et calculée. Plus les pratiques de gestion sont perçues comme justes, plus les salariés considèrent leurs supérieurs reconnaissants à leur égard. Ces résultats sont conformes à ceux de Greenberg, 1993, Colquitt et al., 2001, Viswesvaran et Ones, 2002 ; Adams, 1965) qui ont souligné la perception de la justice distributive et l'implication professionnelle. Ils rejoignent également les conclusions de Brillet et al. (2013) sur la justice perçue associée à la reconnaissance au travail. Il faut cependant noter qu'au-delà de ces confirmations, nos résultats apportent une autre précision par rapport à la justice procédurale.

En effet, même si les pratiques de justice contribuent à une implication professionnelle active, cela ne semble pas être le cas de la justice procédurale. Il va aussi dans le même sens que d'autres auteurs tels qu'Ambrose et Arnaud (2005) qui soutiennent qu'avec la justice distributive, les modes de reconnaissance peuvent être identifiés comme des antécédents du sentiment de justice. Ce résultat confirme également les travaux de Fraser et Honneth (2004) qui soulignent que la dimension interactionnelle de la justice organisationnelle semble être un élément clé de la reconnaissance au travail. D'autre part, les résultats montrent l'effet modérateur positif de la reconnaissance de la hiérarchie dans la relation entre la justice organisationnelle et l'implication professionnelle. Ce résultat apporte aussi une importante contribution pour mieux appréhender la relation entre ces trois variables. Cette étude dévoile, en ce sens, l'importance d'une perception positive de la justice organisationnelle de la part des instituteurs contractuels comme levier potentiel de l'implication professionnelle, sur laquelle devraient aussi se pencher les gestionnaires pour inciter les enseignants à faire des efforts.

Cette recherche contribue ainsi à élargir les connaissances relatives au concept d'implication professionnelle et de sa relation de la perception de la justice organisationnelle par les instituteurs contractuels. Cet élargissement conceptuel nous paraît significatif dans la mesure où elle enrichit, en ce sens, la littérature sur l'implication professionnelle et fournit un nouvel éclairage empirique sur l'influence réelle de la perception des dimensions de la justice organisationnelles par les instituteurs contractuels.

Ayant élaboré un intérêt social, cette étude apporte des contributions intéressantes dans la compréhension de l'effet qu'exercent certaines pratiques de justice sur l'implication professionnelle. Pour favoriser cette implication professionnelle, considérée comme un

Antécédent majeur du bien-être et de la performance au travail, nos résultats ont montré l'importance qu'il faut accorder, particulièrement, à trois dimensions de dimension de la justice organisationnelle.

Cela veut dire que dans les pratiques de management du personnel, et de gestions de ressources humaines les gestionnaires devraient agir en priorité sur ces trois leviers pour développer cette implication professionnelle active. À titre d'exemple, la distribution des ressources de l'organisation doit se faire de façon juste et équitable, de telle sorte que les instituteurs contractuels puissent juger que, comparé à un collègue interne, leur contribution est égale à leur rétribution. Un moyen d'y arriver serait de se soucier davantage de l'équité interne et d'éviter à tout prix toutes les formes de favoritisme dans la répartition des ressources de l'entreprise (primes, avantages en nature, responsabilités, promotions, offres de formations...). Les gestionnaires devraient par ailleurs se préoccuper de leurs relations interpersonnelles avec leurs subordonnés, mais aussi de la qualité de l'information communiquée. Pour ce faire, les salariés doivent être traités avec respect et dignité, l'information communiquée doit être claire, sincère et donnée au bon moment. Les gestionnaires doivent également éviter de faire des remarques ou commentaires déplacés à l'égard de leurs subordonnés et adapter leur communication aux besoins spécifiques de chaque salarié. La courtoisie dans les relations interpersonnelles et l'honnêteté dans les informations communiquées devraient être, en résumé, les maîtres mots qui doivent caractériser un management qui veut encourager le développement professionnel à travers l'implication au travail des instituteurs contractuels, d'après notre étude.

Si ce travail apporte une contribution significative à la compréhension de l'implication professionnelle des instituteurs contractuels, il n'est pas exempt de limites. Nous en avons identifié quelques-unes, habituelles à un travail quantitatif de nature hypothético-déductive.

D'une part, il serait intéressant de réaliser une étude qualitative, même exploratoire, pour mieux comprendre l'effet des variables de la perception de la justice organisationnelle sur l'implication professionnelle des instituteurs contractuels. Une confrontation des relations observées au discours des instituteurs contractuels eux-mêmes permettrait d'approfondir ces résultats. Par ailleurs, étant donné que notre étude est transversale, il faudra interpréter les résultats avec précaution.

En effet, même si l'hétérogénéité de l'échantillon pourrait permettre une généralisation des résultats, l'aspect temporel du sens des relations n'est pas encore vérifié. Une étude longitudinale permettrait à l'avenir de pallier cette limite. Il serait, donc, intéressant et avantageux dans les futurs travaux d'envisager, de vérifier l'influence de la perception de la justice organisationnelle sur la motivation de l'instituteur contractuel.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif poursuivi tout au long de cette recherche était de déterminer s'il existe une relation entre les différentes perceptions de la justice organisationnelle et le niveau d'implication professionnelle des instituteurs contractuels. Le constat est que le sentiment d'iniquité naît à partir du moment où il y a un sentiment d'une situation non équitable entre l'effort fourni et la récompense obtenue or, pour favoriser la perception du sentiment de justice en milieu organisationnelle, les individus doivent être traité de la même manière ; ce qui représente

en quelque sorte une forme de motivation considérée comme un antécédent majeur du bien être et de la performance au travail. D'où notre question principale de recherche suivante : Quels sont les déterminants de la justice organisationnelle tels que perçus par l'instituteur contractuel qui influent sur son implication professionnelle ? La réponse à cette question de recherche est l'hypothèse générale de l'étude énoncée comme suit : la perception de la justice organisationnelle détermine l'implication professionnelle des instituteurs contractuels au travail. Cette hypothèse générale a donné lieu à trois hypothèses de recherches qui sont :

HR1 : la perception de la justice distributive détermine l'implication professionnelle des instituteurs contractuels ;

HR2 : la perception de la justice procédurale détermine l'implication professionnelle des instituteurs contractuels ;

HR 3: La perception de la justice interactionnelle détermine l'implication professionnelle des instituteurs contractuels.

Pour éprouver ces hypothèses de recherches, l'étude a adopté une approche quantitative basée sur un questionnaire. Des données collectées et traitées à l'aide d'un test d'indépendance χ^2 qui nous a permis d'obtenir les principaux résultats suivants : Les analyses ont permis de vérifier la validité des différentes hypothèses formulées. Elles permettent toutefois de constater le lien significatif de la perception de la justice organisationnelle sur le niveau d'implication professionnelle des enseignants contractuels. Seules les dimensions de justice distributive, procédurale interactionnelle agissent réellement sur l'implication professionnelle, lorsque les trois dimensions sont testées simultanément.

Les résultats obtenus confirment que la perception de la justice organisationnelle détermine le niveau d'implication professionnelle des enseignants contractuels.. Ils révèlent tout d'abord que les trois dimensions de la justice organisationnelle sont positivement corrélées à l'implication professionnelle. Ces résultats rejoignent les contributions (Greenberg, 1993, Colquitt et al., 2001, Viswesvaran et Ones, 2002, Colquitt et al., 2006, Scott et Colquitt, 2007, Kumar et al., 2007, Eberlin et Tatum, 2008, Sulu et al., 2010, Behson, 2011, Adams 1965). et Luthans, 1997; Kuvaas, 2006; Gagné et al., 2007; Grenier et al., 2010; Mias, 2012; Thevenet, 2005. Toutefois, une analyse de régression plus fine a permis de montrer que lorsque les trois dimensions de la justice sont

testées simultanément, elles agissent fortement sur l'implication professionnelle des instituteurs contractuels.

Nos résultats permettent en effet de constater que la justice procédurale a un impact relativement minimisé sur l'implication professionnelle des instituteurs contractuels ce qui remet en cause les résultats de Grenier et al. (2010) lorsqu'ils établissent l'existence d'une relation positive et forte entre la justice procédurale et l'engagement au travail. Nos résultats confirment aussi que les pratiques en organisation justes et équitables contribuent à une forte implication professionnelle, notamment l'implication affective et calculée. Plus les pratiques de gestion sont perçues comme justes, plus les salariés considèrent leurs supérieurs reconnaissants à leur égard. Les résultats suggèrent aussi que les gestionnaires ont intérêt à mieux prendre en considération la reconnaissance non monétaire et la percevoir comme un levier potentiel de la motivation intrinsèque. Un moyen pour y arriver serait d'accorder plus d'importance à la communication entre supérieures et subordonnées, notamment en ce qui concerne le niveau et la qualité des réalisations de chaque salarié. Il serait ainsi utile de communiquer davantage sur la qualité des réalisations et ne pas se contenter exclusivement de la pratique de gestion juste et équitable. Il est également important de reconnaître quelqu'un à sa juste valeur et de faire preuve d'écoute et de considération à son égard.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adams, John Stacy. 1965. «Inequity in Social Exchange, Advances in Experimental Social Psychology». New York: Academic Press, 2, 267-299.

Adotévi, J. A.-B. 2008. « Les expériences nouvelles en matière de formation et de Professionnalisation des enseignants : analyse comparée et perspectives » (p. 11). Présenté lors du séminaire « Professionnaliser les enseignants sans formation initiale

: des repères pour agir », 2-6 juin 2008, Paris.

- Altinok, N. 2013. «The impact of teacher knowledge on student achievement in 14 Sub-Saharan African countries». Paris, UNESCO.
- Aiken, Leona S. et Stephen G. West, 1991. « Multiple Regression: Testing and Interpreting Inter Actions ». Newbury Park, CA: Sage.
- Ambrose, Maureen L. et Anke Arnaud. 2005. «Are Procedural justice and distributive Justice Conceptually distinct?» Dans Greenberg J., Colquitt J.A.(Eds.), *Handbook of Organizational Justice*. Mahwah, New Jersey, London: LEA, 59-84.
- Ambrose, Maureen L. Seabright, Mark A. et Marshall Schminke. 2002.«Organizational behavior and human decision processes». Academic Press,89, 1947-965
- Ammar, S., Bifulco, R., Duncombe, W., et Wright, R. (2000). «Identifying low-performance public schools». *Studies in Educational Evaluation*, 26(3), 259-287.
- Banque mondiale.2005.«Étude sur la formation et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest» (Burkina Faso, Mali, Niger et Sénégal).Washington, DC, Banque Mondiale.
- Baard, Paul P., Deci, Edward. L.et Richard M. Ryan. 2004 «Intrinsic Need satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-being in two Work settings» *Journal of Applied Social Psychology*, 34, (10), 2045-2068.
- Barrett, A. M. 2005. «Teacher accountability in context: Tanzanian primary school teachers' Perceptions of local community and education administration. Compare»: *A Journal of Comparative and International Education*, vol. 35, n°1, p. 43-61.
- Barro,A.A. 2008.« politique Publique, école et gestion du personnel Enseignant dans l'éducation de base au Sénégal ; Ecole doctorale des sciences humaines et sociales». Bordeaux, Université Bordeaux II.
- Baron, Ruben et David Kenny. 1986. «the Moderator- Mediator Variable Distinction in social Psychological Research» *Journal of personality and social psychology*, 51, (6), 1173-1182.
- Bennell, P. et Akyeampong, K. 2007.«Teacher motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia». Brighton, *Centre for International Education*, University of Sussex.
- Bianco, M.et Bressoux, P. (2009). «L'efficacité de l'enseignement : promesse et zone d'ombre » Bergeron, P.G. (1997). « *La gestion moderne une vision globale et intégrée* », Montréal, Editions Gaëtan Morin, 487 p.
- Borman, G. D., et Dowling, N. M. (2008). «Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research». *Review of Educational Research*, 78 (3), 367-409.
- CGA-BC.(2013). «Continuing professional development». Récupéré le 8 février 2013 du Site https://www.cga-bc.org/cga_jobs.aspx?id=24404

- Bourdon, J., et Nkengné-Nkengné, A. P. 2007. « Les enseignants contractuels : avatars et Fatalités de l'éducation pour tous. Dans : Actes du Séminaire international CIEP, 11-15 «La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base.» *les recrutements sans formation initiale*. Paris.
- Bies, Robert J. et Joseph S. Moag. 1986. «Interaction justice: Communication Criteria of fairness» . dans R. J. Lewicki, Sheppard et M.H. Bazerman, *Research on Negotiation in organizations*, Greenwich Press.
- Bourcier, Claude et Yves Palobart. 1997. «La Renaissance: Outil de Motivation pour vos Salariés». Paris: Les Editions d'Organisation.
- Brillet, Franck, Patricia Coutelle et Annabelle Hulin. 2013. «Proposition d'une mesure de la Reconnaissance: une approche par la justice perçue». *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 89, (3), 3-18.
- Brun, Jean-Pierre et Ninon Dugas. 2002. « La Reconnaissance au travail: Une Pratique riche de sens». *Chaire en gestion de la sante et de la sécurité au travail dans les organisations*, Université Laval.
- Brun, Jean-Pierre et Ninon Dugas. 2005. « La Reconnaissance au travail: analyse d'un concept riche de sens». *Gestion*, 30 (2), 79-88.
- Buckler, A. 2011. «Reconsidering the evidence base, considering the rural: Aiming for a better understanding of the education and training needs of Sub-Saharan African teachers». *International Journal of Educational Development*, vol. 31, n° 3, p. 244-250.
- Byrne, Zinta S. et Russel Cropanzano. 2001. «The History of Organizational justice: the founders speak». Dans Russel, Cropanzano (ed.), *Justice in the Workplace: from theory to practice*, 2, Mahwah, NJ, LEA Publishers, 3-26.
- Campaign (2006): Public Policy Institute of California poll / Green issues are big for Schwarzenegger / Governor leading Angelides about 4 to 3 in new poll **Capes (2014) : Précarité des agents contractuels : les incidences de la loi du 12 mars 2012 ; Consulté le 12 janvier 2017 à 12 10. <http://www.courrierdesmaires.fr/14369/precarite-des-agents-contractuels-les-incidences-de-la-loi-du-12-mars-2012/>**
- CAMPAIGN (2006): Public Policy Institute of California poll / Green issues are big for Schwarzenegger / Governor leading Angelides about 4 to 3 in new poll.
- COLQUITT, Jason A. 2001. « On the Dimensionality of Organizational Justice: A Construct Validation of a Measure ». *Journal of Applied Psychology*, 86, (3), 386-400.
- CONFEMEN. 2004. «Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali: quels enseignements?». Dakar, CONFEMEN.
- CONFENEM. (2006b).« Contribution au dialogue politique en éducation La communication

pour une bonne gouvernance des systèmes éducatifs». Bamako.

- CONFEMEN. 2004. Enseignants contractuels et qualité de l'école fondamentale au Mali: quels enseignements? Dakar, CONFEMEN. 2007. Évaluation PASEC.Sénégal.Dakar,
- CONFEMEN.Croft, A. 2006. « Prepared for diversity ? Teacher education for lower primary classes in Malawi ». Dans : A. Little (dir. publ.), Education for all and multigrade teaching : Challenges and opportunities(p. 103-126). Dordrecht, Springer.
- Darling-Hammond, L. et McLaughlin, W. (2011). «Policies that support professional development in an era of reform». *Kappanmagazine.org*, 92 (6), 82.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., et Frelow, F. (2002). «Variation in teacher preparation: How Déclaration Mondiale sur l'Education pour Tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs f o n da m e n tau x». (1990).Conférence mondiale sur L'éducation pour tous Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.
- Dolan, S., Lamoureux, G. & Gosselin, E. (1996). « Psychologie du travail et des organisations ». Montréal, Canada : Gaëtan Morin Editeur.
- Deci, Edward L. 1971. « Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation ^*Journal of Personality and Social Psychology*, 18, (1), 105-115.
- Deci, Edward L, Wyne F. Cascio et Judith Krusell. 1975. « Cognitive Evaluation Theory and Some Comments on the Calder and Staw Critique ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, (1), 81-85.
- Deci, Edward L, Harry T. Reis, Elizabeth J. Johnston et Raymond Smith. 1977. « Toward Reconciling Equity Theory and Insufficient Justification ». *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, (2), 224-227.
- Deci, Edward L. et Richard M. Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plénum Press.
- Deci, Edward. L. et Ryan M. Richard. 2000. « The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior ». *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, Edward L. et Ryan M. Richard. 2002. *Handbook of Self-Determination Research*. New York, NY: The University of Rôchester Press.
- El Akremi, Assaad, Mohamed I. Nasr et Julie Camerman. 2006. « Justice organisationnelle : un modèle intégrateur des antécédents et des conséquences ». Dans El Akremi, A., S. Guerrero et J.P. Neveu, (éds.), *Comportement Organisationnel*, vol. 2, Éditions De Boeck, 47-90.
- Fall, A. (2014). « Justice organisationnelle, reconnaissance au travail et motivation intrinsèque : Résultat d'une étude empirique ». *Département des relations industrielles de l'Université de Laval*, 29(4), 709-731.
- Fomba,C.O.,Mallé,L.,Traoré,S. et Tounkara, A. 2004. «La formation, le développement professionnel, l'appui et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest francophone : le cas du Mali». Montréal, CIPGL.

- Folger, Robert G. et Russel Cropanzano. 1998. *Organizational Justice and Human Resource Management*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Fraser, Nancy et Axel Honneth. 2004. *Redistribution or Récognition? A Political-Philosophical Exchange*. New-York: Verso Books.
- Frey, Bruno et Reto Jegen. 2001. « Motivation Crowding Theory: A Survey of Empirical Evidence ». *Journal of Economic Surveys*, 15. (5), 589-611.
- Gagné, Marylène et Edward L. Deci. 2005. « Self-Determination Theory and Work Motivation ». *Journal of Organizational Behavior*, 26, (4), 331-362,
- Gagné, Marylène, Nicole Bérubé et Magda Donia. 2007. « Relationships Between Différent Forms of Organizational Justice and Différent Motivational Orientations ». Poster Presented at the Society for Industrial and Organizational Psychology. New York, NY.
- Gagné, Marylène et Jacques Forest. 2008. « The Study of Compensation Systems Through the Lens of Self-Determination Theory: Reconciling 35 years of Debate ». *Canadian Psychology*, 49, (3), 225-232.
- Gagné, Marylène, Jacques Forest, Marie-Hélène Gilbert, Caroline Aubé, Estelle Morin et Angela Malorni. 2010. « The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages ». *Educational and Psychological Measurement*, 70 (4), 628-646.
- Gneezy, Uri et Aldo Rustichini. 2000. « Pay Enough or Don't Pay at All! ». *Quarterly Journal of Economics*, 115, (3), 791-810.
- Gaziel, H. et Warnet, M. (1998). « Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille ». 1^{ère} éd. Paris : PUF.
- Griffeth, R. W, & Hom, P. W. (2001). «Retaining valued employees». *Thousand Oaks*: Sage Publications.
- Greenberg, Jerald. 1987. « A Taxonomy of Organizationat Justice Théories ». *Academy of Management Review*, 12, (1), 9-22.
- Grenier, Simon, Marie-Hélène Gilbert et André Savoie. 2010. « La justice procédurale comme variable prévisionnelle de la motivation intrinsèque au travail ». *Psychologie du Travail et des Organisations*, 16 (2), 126-140.
- Guay, Frédéric, Robert J. Vallerand et Céline M. Blanchard. 2000? « On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (sims) ». *Motivation and Emotion*, 24, (3), 175-213.
- Hackman, Richard J. et Greg R. Oldham. 1975. « Development of the Job Diagnostic Survey ». *Journal of Applied Psychology*, 60 (2), 159-170.
- Hansen, Frederick, Michèle Smith et Ries B. Hansen. 2002. « Rewards and Récognition in Employée Motivation », *Compensation and Benefits Review*, 34 (5), 64-73.
- Herzberg, Frederick. 1966. *Work and the Nature of Man*. New York: Mentor Executive Library.
- Hellman, C.M. (1997). « Job Satisfaction and Intent to leave ». *The Journal of Social Psychology*, volume 137, (6), p. 677-689.

Hirsch, et Emerick, 2007. «Economic recovery and job creation through investment in America: hearing before the Committee on Ways and Means, U.S. House of Representatives». *One Hundred Tenth Congress*, second session, October.

James, Harvey Jr. 2005. « Compensation on Intrinsic Motivation and Performance ». *Journal of Economie Psychology*, 26 (4), 549-566.

Johnson, Ph. Buehring, A . Casell, C. et Symon, G. (2006). «Evaluating qualitative management research: Towards a contingent criteriology». *International Journal of Management Reviews* . View issue TOC Volume 8, Issue 3 Pages 131–156

Karsenti, T. et Collin, S. (2009). «L'autre décrochage scolaire». *CRIFPE Université de Montréal*. Récupéré du site : www.crifpe.ca/download/verify/48424

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). «Pourquoi les nouveaux de français langue seconde quittent-ils la profession?» *Association canadienne des professeurs d'immersion*. Récupéré du site : <https://depot.erudit.org/id/003303dd>

Kirsch, R. (2006). «L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec». Récupéré le 15 novembre 2012 du site : www.crifpe.ca/download/verify/483

Kuvaas, Bard. 2006. « Work Performance and Affective Commitment, and Work Motivation: The Rôles of Pay Administration and Pay Level ». *Journal of Organizational Behavior*, 27, (3), 365-385.

Lee, G. A. (2005). «Factors predicting teacher satisfaction and retention in the Hampton city schools teacher induction program, Virginia». Thèse de doctorat : Old Dominion University.

Locke E. (1969). «What is job satisfaction?» *Organizational Behavior and Human Performance*. Vol 4, p 309-336

Locke E. (1976). The nature and cause of job satisfaction, in Dunette M. (Ed) *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago, Rand McNally, p.1297-1349

Loeb, S.; Darling-Hammond, L. etLuczak, J. (2005).How Teaching Conditions Predict Teacher Turnover in California Schools, *Peabody Journal of Education*, 80 (3), 44-70.

Mias,C.(2012). «L'implication professionnelle Dans le travail social». Série, thèses et travaux . Paris, L'harmattan.

MEBA (2005/2006). Direction des statistiques et de l'informatique.Rapport de Statistiques de l'éducation de Base UNICEF/UNESCO. Recensement scolaire.

Mobley, W. (1977). «Intermediate linkages in the relationship between job satisfaction and employee turnover ». *Journal of Applied Psychology*, 62, 237-240.

Mobley, W. H. (1982). «Employee Turnover: Causes, Consequences and Control». Don Mills, Ont.: Addison-Wesley.

Mobley, W. H., Griffeth, R. W., Hand, H. et Meglino, B. M. (1979). «Review and conceptual analysis of the employee turnover process». *Psychological Bulletin*, 86, 493-522.

Mowday R.T. (1998), « Reflections on the study and redevance of organizational commitment» *Human Resource Management Review*, vol.8, n°4

Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover*. New York :Academic Press.

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). «The measurement of organizational commitment». *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.

Mulkeen,A. et Higgins,C. (2009). «Multigrade teaching in Sub-Saharan Africa. Lessons from Uganda, Senegal, and The Gambia». Washington, DC, Banque Mondiale.

Muchinsky, P. N. (1990). «Psychology applied to work», Third Edition, Pacific Grove CA, Brooks Cole Publishing co.company Philip Boisseroles de Saint Julien, *Les survivants : vers une gestion différenciée des ressources humaines*, L'Harmattan, 2005

Mukamurera, J. (2006). «Le décrochage scolaire, il faut sonner l'alarme »: Texte intégral de Mme Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke, récupéré le 12 décembre 2012 du site : http://cbcsq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevue_j_moukamouderas.pdf. Consulté le 12 décembre 2012.

Mukamurera, J. et Gingras C. (2005). «Identité professionnelle chez les enseignantes et enseignants à statut précaire au secondaire». *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*, Sherbrooke, C.R.P., 207-223. Récupéré du site : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf26

Neveu, J.P. (1994). «A propos de l'intention de démission». *Revue de gestion des ressources humaines*, n°2, pp.27-38 12

Norbert, S. (1980). «Dictionnaire de psychologie». Paris, Bordas. (P. 881)

PASEC (2006). Rapport PASEC ; «Le défi de la scolarisation universelle de qualité». *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN* : MINEDUB

Peretti , J.M. (2004). «Les clés de l'équité dans l'entreprise ». Editions d'Organisation.

Peretti , J.M. (1998). « Ressources humaines et gestion du Personnel ». Vuilbert.

Rakia, R. , Boube, M., Malam, M.L. (2010). «Contractualisation et qualité de l'enseignement de base au Niger». Rapport d'étude réalisé dans le cadre du programme 2006 des petites subventions pour la recherche du Rocare.

Roussel, Patrice. 1996. *Rémunération, Motivation et Satisfaction au Travail*. Paris : Economica.

Ryan, Richard M. 1982. « Control and Information in the Intrapersonal Sphere: an Extension of Cognitive Evaluation Theory ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, (3), 450-461.

- Ryan, Richard M. et Edward L. Deci. 2000. « Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being ». *American Psychologist*, 55, (1), 68-78.
- Roussel P. (1996). «Rémunération, motivation et satisfaction au travail». Economica Paris : *Editions Management et Société*, Collection Références.
- Roussel, P. (2001). «La motivation au travail : Concept et théories». Paris: *Editions Management et Société*, Collection Références.
- Sackney, L. (2007). «History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years». Dans T. Townsend (dir.), *Handbook of School Effectiveness and Improvement*; (p. 167-182). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Sheldon, Kennon M., Daniel B. Turban, Kenneth G. Brown, Murray R. Barrick et Timothy A. Judge. 2003. « Applying Self-Determination Theory to Organizational Research ». Dans J.J. Martocchio et G.R. Ferris (Coord.), *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22, 357-393.
- Siegrist, Johannes. 1996. « Adverse Health Effects of High Effort/Low-Reward Conditions ». *Journal of Occupational Health Psychology*, 7 (1), 27-41.
- Simard, Gilles, Olivier Doucet et Sarah Bernard. 2005. « Pratiques en GRH et engagement des employés : le rôle de la justice ». *Relations industrielles/Industrial Relations*, 60, (2), 296-319.
- Sousa-Poza, A. & Henneberger, F. (2002). « Analyzing job mobility with job turn over intentions: an International Comparative Study », Suisse, Université de St. Gallen, p. 27.
- Sow, P.B., Kane, A., Ndiaye, B. D. et Mbaye, El Hadj T. (2004). «La formation, le développement professionnel, l'appui et la gestion des enseignants du primaire en Afrique de l'Ouest francophone : le cas du Sénégal». Montréal, CIPGL.
- Steer, R. & Mowday, R. (1981). «Employee turnover and post-decision accommodation processes». dans B. Staw & L. Cummings (Éds.), *Research in organizational behavior*, vol.3, 235-282. Greenwich, CT: JAI Press.
- Stajkovic, Alexander D. et Fred Luthans. 1997. « A Meta-analysis of the Effect of Organizational Behaviour Modification on Task Performance 1975-1995 ». *Academy of Management Journal*, 40, (5), 1122-1149.
- Traoré, S. (2000). «La formation des maîtres du premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali: problèmes et perspectives». *Nordic Journal of African Studies*, vol.9,n°3, p. 29-48.
- Tilak, J.B.G. (2009). «Basic education and development in Sub-Saharan Africa». *Journal of International Cooperation in Education*, vol. 12, n° 1, p. 5-17.
- Tremblay, Eric, Caroline Senécal et Nathalie Rinfret. 2001. « Survivre à la décroissance de son organisation : une question de justice organisationnelle et de motivation »■. *Psychologie du travail et des organisations*, 7, (3), 127-147.
- Tremblay, Michel. 2002. « Mobiliser les troupes : un défi stratégique complexe ». *Effectif*, 5 (5), 18-25.

- Tremblay, Michel, Bruno Sire et David Balkin. 2000. « The Rôle of Organizational Justice in Pay and Employee Benefit Satisfaction, and its Effects on Work Attitudes ». *Group and Organization Management*, 25 (3), 268-289.
- Tremblay, Michel et Gilles Simard. 2005. « La mobilisation du personnel : l'art d'établir un climat d'échanges favorable basé sur la réciprocité ». *Gestion*, 30 (2), 60-68.
- Vallerand, Robert J. et Edgar E. Thill. 1993. *Introduction à la psychologie delà motivation*. Laval : Éditions Études Vivantes.
- Weinstein, Netta et Richard M. Ryan. 2010. « When Helping Helps: Autonomous Motivation for Prosocial Behavior and its Influence on Well-Being for the Helper and Récipient ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, (2) 222-244.
- UNESCO, (2000). «Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous». *Tenirmos ; Engagements collectifs* : Paris, UNESCO.
- UNESCO, (2015). «L'Europe de l'éducation en chiffres : 2016 ». Version française. Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- UNESCO-BREDA, (2009). «La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant». Dakar : UNESCO-BREDA.
- UNESCO, (2015). « Recherche et prospective en éducation réflexions thématiques : les enseignants et la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne».
- UNESCO, (2011). «UNESCO and Education. "Everyone has the right to education »;UNESCO.
- UNESCO, (2000) . «Education Pour Tous 2000-2015 : progrès et enjeux .Cadre d'Action de Dakar Forum mondial sur l'éducation». Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000
- UNESCO, (1975). «United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization ». (UNESCO).
- Vallerand, R.J., etThill, E. (1993). «L'Introduction à la psychologie de la motivation». Laval : Editions Etudes Vivantes.
- Wendel, T. (2000). «Creating equity and quality. A literature review of school effectiveness and improvement. Society for the Advancement of Excellence in Education». Retrieved from: <https://www.saeec.ca>
- Yuki,G.(1981).

ANNEXES

Annexe 1 : Attestation de recherche

Annexe 2 : Questionnaire de recherche adresse aux instituteurs contractuels (I.C.)

Annexe 3 : Contrat

Annexe 4 : Tableau des valeurs critiques du Khi-carré

Annexe 1 : Attestation de recherche

Annexe 2 : QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE ADRESSE AUX INSTITUTEURS CONTRACTUELS (I.C.)

Chers Enseignants, le questionnaire ci-après a été élaboré pour une recherche académique dans le cadre de la rédaction de notre master II. Il porte sur la comparaison de la contribution des instituteurs contractuels et leur niveau d'implication professionnelle. Les informations collectées à travers cet instrument sont exclusivement destinées à un usage scientifique. Nous vous prions de bien vouloir répondre avec objectivité franchise et spontanéité aux questions. Et, nous vous garantissons l'anonymat le plus strict qui soit.

Consigne : pour répondre, coche une seule case qui correspond le mieux à ce que vous voulez dire. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

I. Identification de l'enquêté

Q1	Vous êtes de sexe ?	M <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>
Q2	vous avez un âge compris entre	20-30 <input type="checkbox"/>	41-50 <input type="checkbox"/>
		31-40 <input type="checkbox"/>	51-60 <input type="checkbox"/>
Q3	Quel est votre Grade ou statut ?	IEG <input type="checkbox"/>	IC <input type="checkbox"/>
Q4	Quel Poste occupez-vous ?	Directeur <input type="checkbox"/>	Chargé de classe <input type="checkbox"/>
Q5	Quelle est votre ancienneté ?	Au poste <input type="checkbox"/>	Au service <input type="checkbox"/>

II. Le sentiment de non équité

Q6. Vous pensez être marginalisé dans votre profession ?

Oui non

Q7. A quel degré estimez-vous votre marginalisation dans votre profession ?

1 -Très élevé 2- Elevé 3-Moyen 4 -bas 5-nul

Q8. Votre statut social en tant que contractuel est ?

1-Très élevé 2 - Elevé 3-Moyen 4 -bas 5-nul

Q9. Je trouve les conditions de travail des instituteurs contractuel

1- Très bonne 2- bonne 3- satisfaisant 4- mauvaise 5- nul

Q10. Comment trouvez-vous la rémunération des instituteurs contractuels par rapport à celle des instituteurs fonctionnaires ?

1-Très bon 2 – Bon 3-Moyen 4 –mauvaise 5-nul

III. Justice procédurale

Q11. Comment trouvez-vous votre processus d'intégration par rapport à celui de vos collègues fonctionnaires ?

1-Très élevé 2 - Elevé 3-Moyen 4 -bas 5-nul

Q12. Le plan de carrière des instituteurs contractuels définit le niveau d'implication des enseignants

1- pas du tout d'accord 2- pas d'accord 3- plutôt d'accord 4- d'accord
5- tout à fait d'accord.

Q13. La possibilité de progression des enseignants contractualisés est meilleure

1- pas du tout d'accord 2- pas d'accord 3- plutôt d'accord 4- d'accord
5- tout à fait d'accord.

Q14. L'instituteur contractuel trouve le poids du travail très lourd par rapport à la rémunération

1- pas du tout d'accord 2- pas d'accord 3- plutôt d'accord 4- d'accord 5- tout à fait d'accord.

Q15. La probabilité pour vous de faire carrière dans l'enseignement et de gravir les échelons est

1-Très élevé 2 - Elevé 3-Moyenne 4 -bas 5-nul

Q16. Avez-vous un plus d'avantage dans l'exercice de votre métier que les enseignants fonctionnaires ?

1- pas du tout d'accord 2- pas d'accord 3- plutôt d'accord 4- d'accord 5- tout à fait d'accord.

IV. Justice Interactionnelle

Q17. Avez-vous le sentiment de motivation et satisfaction par rapport à votre travail d'enseignant ?

1- pas du tout d'accord 2- pas d'accord 3- plutôt d'accord 4- d'accord 5- tout à fait d'accord.

Q18. Vous pensez que le traitement que vous recevez pendant votre travail motive votre implication au travail ?

1-Très élevé Elevé 3-Moyen bas 5-nul

Q19. Quel est votre degré d'attachement à votre métier d'enseignant ?

1- pas du tout d'accord 2- pas d'accord 3- plutôt d'accord 4- d'accord 5- tout à fait d'accord.

Q20. Votre régularité, votre présence et votre abnégation au travail vous importent-elles ?

1- Très élevé Elevé 3-Moyen bas 5-nul

Q21. A quelle probabilité estimez-vous entretenir des relations cordiales avec vos collègues fonctionnaires

1- Très élevé Elevé 3-Moyen 4 bas 5-nul

Q22. Comment estimer vous votre degré de responsabilité dans votre structure ?

1- Très élevé Elevé 3-Moyen 4 s 5-nul

Merci pour votre bonne collaboration

Annexe 3 : Contrat

Annexe 4 : Tableau des valeurs critiques du Khi-carré

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ANCRONYMES	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
RESUME.....	ix

ABSTRACT	x
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	6
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME	11
1.3. QUESTION DE RECHERCHE	14
1.3.1. Questions spécifiques de recherche	14
1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	15
1.4.1. Objectif général.....	15
1.4.2. Objectifs spécifiques	16
1.5. INTERETS DE L'ETUDE	16
1.5.1. Intérêt social.....	16
1.5.2. Intérêt professionnel.....	17
1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE	17
1.6.1 Délimitation thématique.....	18
1.6.2. Délimitation empirique	18
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET.....	20
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS CLES	21
2.1.1. Perception de la Justice organisationnelle	21
2.1.1.1. Le concept de justice.....	21
2.1.1.2. Le concept de perception	22
2.1.1.3. Le concept de justice organisationnelle	22
2.1.1.2.1. Déterminants de la justice organisationnelle	23
2.1.3. Le concepts d'implication professionnelle	25
2.1.3.1. Orientations majeures de l'implication professionnelle des enseignants contractuels	26
2.1.3.2. Les caractéristiques et les déterminants de l'implication :	28
2.1.3.3. Les déterminants de l'implication.....	28
2.1.3.4. Les effets de l'implication au travail	29
2.1.3.5. Pluralité des facettes de l'implication des instituteurs contractuels au travail.....	29
2.1.4. Instituteurs contractuels	30
2.1.4.1. Le contrat	30
2.1.4.2. La contractualisation.....	31
2.1.4.3. Enseignants contractuels	31

2.2. REVUE DE LA LITTERATURE	32
2.2.1. Expériences de la contractualisation dans le monde et en Afrique.....	32
2.2.1.1. Processus de contractualisation au Cambodge	32
2.2.1.2. Processus de contractualisation au Nicaragua	35
2.2.1.3. Processus de contractualisation en Inde	37
2.2.1.4. Processus de contractualisation en Afrique : le cas du Cameroun	40
2.2.2. Travaux sur les déterminants de la justice organisationnelle	44
2.2.2.1. Le sentiment de sous-équité et de sur-équité et leurs effets sur le comportement du salarié	44
2.2.2.2. Aspiration à la justice par les enseignants	47
2.2.2.3. Justice et intérêt personnel des enseignants contractuels.....	48
2.2.2.4. La justice dans une vision alternative	49
2.3. THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET	50
2.3.1. Théorie de la justice organisationnelle	51
2.3.1.1. Justice distributive	52
2.3.1.2 Justice procédurale.....	55
2.3.1.3. Justices interactionnelle et informationnelle.....	59
2.3.2. Précision et formulation de la question de recherche	64
2.3.3. Hypothèses de l'étude	64
2.3.3.1. Définition des variables de l'hypothèse générale	65
2.3.3.3. Hypothèses de recherche.....	69
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE.....	70
3.1. TYPE DE RECHERCHE.	71
3.2. SITE DE L'ETUDE.....	71
3.2.1. Présentation du site de l'étude	71
3.3. POPULATION DE L'ÉTUDE	73
3.3.1. Présentation de la population d'étude	73
3.4. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	74
3.4.1. Technique d'échantillonnage	74
3.4.2. Echantillonnage.....	74
3.5. PRESENTATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTES DES DONNEES	75
3.5.1. Choix de l'instrument de collecte des données.....	75
3.5.2. Instruments de collecte des données.	76
3.5.3. Présentation de l'échelle du questionnaire.....	76

3.5.4. Pré-test et validation du questionnaire	76
3.5.5. Pré-test	76
3.5.6. La validation du questionnaire	77
3.5.7. Procédure de passation.....	77
3.6. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES.....	77
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSE DES DONNEES ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	80
4.1. PRÉSENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DESCRIPTIVE	81
4.1.1. Identification des répondants	81
4.1.2. Présentation des données liées au thème de l'étude.....	83
4.1.2.1. <i>Justice distributive</i>	83
4.1.2.2. <i>Justice procédurale</i>	86
4.1.2.3. <i>Justice interactionnelle</i>	89
4.2. ANALYSE INFÉRENTIELLE DES DONNEES	92
4.2.1. Vérification de l'hypothèse de recherche n°1	92
4.2.2. Vérification de l'hypothèse de recherche n°2	93
4.2.3. Vérification de l'hypothèse de recherche n°3	95
4.3. RECAPITULATIF DE VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	98
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RESULTATS ET DISCUSSION.....	99
5.1. RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES ET EMPIRIQUES	100
5.1.1. Rappel des données empiriques	100
5.1.2. Rappel des données théoriques	101
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	102
5.2.1. De la perception de la justice distributive par les instituteurs contractuels à l'implication professionnelle	102
5.2.2. De la perception de la justice procédurale par les instituteurs contractuels à l'implication professionnelle	105
5.2.3. De la perception de la justice interactionnelle par les instituteurs contractuels à l'implication professionnelle	108
5.3 DISCUSSION ET PERSPECTIVES	109
CONCLUSION GENERALE	114
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	117
ANNEXES.....	127
TABLE DES MATIERES	136

