

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DE CURRICULA

ET

ÉVALUATIONS

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



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

CURRICULUM

AND EVALUATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES.

**ASPIRATIONS SOCIOPROFESSIONNELLES ET
STRATEGIES DE DEVELOPPEMENT DE
CARRIERE CHEZ LES ENSEIGNANTS DU
SECONDAIRE AU CAMEROUN**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Sciences de l'éducation

Par : Céline DANG OLINGA

Licenciée en psychologie

Sous la direction de

Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU

Chargé de Cours

Année Académique : 2016



A

Mes Feux Parents

Gilbert OLINGA MFOULA et Bernadette MENDOUGA EDOU

REMERCIEMENTS

Beaucoup de bonnes volontés ont œuvré à la réalisation de cette recherche, nous adressons ainsi nos vifs remerciements à :

- Monsieur Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU, chargé de cours à l'université de Yaoundé I, pour ses encouragements et son dévouement dans le suivi de ce travail ;
- toute notre reconnaissance à notre époux Monsieur Pierre MVONDO MENYE pour tous ses sacrifices financiers et le soutien moral tout au long de ce travail ;
- tout le corps enseignant de la Faculté des Sciences de l'Education et de l'Ecole Doctorale ayant assuré notre formation dans l'enseignement supérieur ;
- tous nos enfants de près et de loin pour leurs encouragements ;
- toute notre gratitude à la famille Jean Richard MENYE et à notre petit frère, le pasteur Roger EDANG, pour leurs encouragements.
- notre amie, Madame BELAMBOUSSA, pour ses multiples encouragements ;
- monsieur Basile NEME OLINGA, notre conseiller technique depuis le niveau I
- monsieur Gabriel VANNA, pour son appui technique ;
- tous les enquêtés de notre recherche pour avoir accepté de répondre aux questions à eux posées ;
- tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail

SOMMAIRE

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE.....	iii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	8
PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE.....	16
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	17
CHAPITRE 2 : REVUE CONCEPTUELLE ET CONTEXTUELLE	36
CHAPITRE 3 : THEORIES EXPLICATIVES.....	76
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE.....	93
CHAPITRE 4 : ASPECTS METHODOLOGIQUES.....	94
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	104
CHAPITRE 6 : INTERPRETATION.....	144
CONCLUSION GENERALE.....	148
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	153
TABLES DE MATIERES.....	169
ANNEXES.....	161

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

Angl : Anglais

CES : Collège d'enseignement secondaire.

CEPED : Cellule pédagogique

EN : Enseignement normal

ESG : Enseignement secondaire général

HR : Hypothèse de recherche

HGR : Hypothèse générale de recherche

IPN : Inspecteur Pédagogique National

IPP : Inspecteur Pédagogique Provincial

IS : Inspecteur de Service

MINESEC : Ministère des Enseignements secondaires

PCEG : Professeur des Collèges d'Enseignement Général

PCET : Professeur des Collèges d'Enseignement Technique

PENI : Professeur des Ecoles Normales d'Instituteurs

PENIA : Professeur des Écoles Normales d'Instituteurs Adjoints

PLEG : Professeur de Lycée d'Enseignement Général

PLET : Professeur de Lycée d'Enseignement Technique

SAR / SM : Section Artisanale Rurale / Section Ménagère

OIT : Organisation Internationale du Travail

HG : Hypothèse Générale de recherche

HR : Hypothèse de Recherche

PFS : Plateforme de Service

SOSUP : Service d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulatif des variables, Modalités et indicateurs	99
Tableau 2 : Intérêt pour les postes de nomination.....	104
Tableau 3 : Achever une carrière en ne tenant que la craie.....	105
Tableau 4 : Évolution dans la carrière.....	105
Tableau 5 : Avantages sociaux liés aux postes de travail.....	106
Tableau 6 : Epanouissements des collègues nommés aux postes de leurs convoitises.....	107
Tableau 7 : Présentation des sujets en fonction des postes désirés.....	108
Tableau 8 : Propositions des postes de responsabilité.....	109
Tableau 9 : Intérêt pour le détachement à un poste.....	109
Tableau 10 : Nomination dans un autre département ministériel.....	110
Tableau 11 : Proposition d'un détachement dans une autre administration.....	111
Tableau 12 : Détermination pour la création des sources de revenus autres que son salaire.....	112
Tableau 13 : Montage des projets employant des personnes.....	113
Tableau 14 : Reconversion définitive des enseignants dans les affaires.....	113
Tableau 15 : Aspirations des gains dans les affaires.....	114
Tableau 16 : Intérêt pour la politique.....	115
Tableau 17 : Aspirations en politique comme élite de localité.....	115
Tableau 18 : Ambition d'exercer les fonctions importantes en politique.....	116
Tableau 19 : Sentiment entant qu'acteur.....	117
Tableau 20 : Militantisme politique dans le sens de réalisation des projets.....	117
Tableau 21 : Mise à jour des connaissances.....	118
Tableau 22 : Poursuite des études.....	119
Tableau 23 : Formations parallèles.....	119
Tableau 24 : Recyclage.....	120
Tableau 25 : Désir d'être meilleur dans sa discipline.....	121
Tableau 26 : Distinction par le travail.....	121
Tableau 27 : Remarque par l'intégrité.....	122
Tableau 28 : Respect scrupuleux de la hiérarchie.....	123
Tableau 29 : Efforts fournis au-dessus des attentes.....	123
Tableau 30 : Assiduité au poste de travail.....	124
Tableau 31 : Ponctualité au poste de travail.....	125
Tableau 32 : Couverture des Programmes.....	125

Tableau 33 : Evaluations et corrections irréprochables.....	126
Tableau 34 : Recherche de bons bulletins de notes.....	127
Tableau 35 : Implication dans les activités politiques de la localité.....	127
Tableau 36 : Rapprochement des hommes politiques.....	128
Tableau 37 : Actes en milieu politique pour se faire remarquer.....	129
Tableau 38 : Intentions de diriger les fonctions importantes en politique.....	129
Tableau 39 : Relations sur lesquelles on peut compter en tout moment.....	130
Tableau 40 : Usage d'argent pour être affecté volontairement.....	131
Tableau 41 : Usage d'argent pour être nommé au poste convoité.....	131
Tableau 42 : Mise en jeu de l'intimité pour faire carrière.....	132
Tableau 43 : Adhésion aux associations pour sa carrière.....	133
Tableau 44 : Répartition par sexe.....	134
Tableau 45 : Distribution en fonction de l'âge.....	134
Tableau 46 : Statut matrimonial.....	135
Tableau 47 : Régime matrimonial.....	135
Tableau 48 : Nombre de personnes à la charge.....	136
Tableau 49 : Ressortissants par Région.....	136
Tableau 50 : Ancienneté dans la fonction publique.....	137
Tableau 51 : Occupation des postes de responsabilité.....	137
Tableau 52 : Religion.....	138
Tableau 53 : Engagement religieux.....	138

RESUME

Selon le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale, plusieurs critères de nominations ont été fixés. Ces critères font référence au profil en termes de grade. Malgré toutes ces dispositions mises en place par l'Etat au sujet du développement de carrière chez les enseignants, un grand écart persiste entre ce que préconise ce statut et la réalité sur le terrain. Les enseignants du secondaire au Cameroun, dans leur recherche effrénée des éventuelles affectations par le biais des nominations, le détachement, les projets entrepreneuriaux, renforcent leur grade dans le militantisme politique et les réseaux relationnels. Pour résoudre ce problème, notre hypothèse générale postule que « les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de leurs aspirations socioprofessionnelles. Elle éclate en quatre hypothèses spécifiques :

- **HR1** : Les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de l'intérêt accordé aux postes de responsabilité par le biais des nominations.
- **HR2** : les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de la recherche d'un détachement.
- **HR3** : les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de leurs projets entrepreneuriaux.
- **HR4** : les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction des ambitions politiques qu'ils nourrissent.

Pour mieux expliquer cette étude, on a fait recours à la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle d'Albert Bandura. Il s'agit d'une étude corrélationnelle menée dans la région du Centre sur un effectif d'environ trois cents enseignants choisis de façon aléatoire. L'outil de collecte des données est le questionnaire. Les principaux résultats sont :

HR1 : une corrélation positive 0,217 pour l'engagement et l'implication au travail. Elle est positive en relation avec les nominations, militantisme et les réseaux relationnels. Les statistiques ici laissent transparaître que le poste le plus convoité est celui de proviseur avec 42,2%.

HR2 : une corrélation positive dans l'intérêt pour le détachement et le réseau relationnel (0,466). Une grande majorité des sujets affirment qu'ils accepteraient volontiers d'être détachés, soit 60%. Et 61,3% pensent que le détachement dans une autre administration a toujours l'air d'une promotion.

HR3 : une corrélation positive entre projets entrepreneuriaux et réseau relationnel (0,466). Les statistiques montrent ici que 54,7% des sujets disent déterminés à accroître leurs sources de revenus autre que le salaire. Et 52,6% des sujets aspirent gagner leur vie en montant des projets.

HR4 : une corrélation positive entre l'intérêt pour la politique et le réseau relationnel (0,840). 37,7% des sujets sont intéressés par la politique.

Toutes ces quatre hypothèses ont été confirmées. Par conséquent, les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de leurs aspirations socioprofessionnelles.

Mots clés : Aspirations, Carrière, Développement, Réalisation, Satisfaction, Stratégies.

ABSTRACT

According to the particular status civil workers of national education, many criteria of nominations have been established. These criteria make reference to profile in terms of rank. Despite all these arrangements put in place by the State with regard to the development of teachers' careers, there is a big gap between what is advocated by this status and the reality on the field. Because of their socioprofessional aspirations, teachers of secondary education in Cameroon reinforce their rank in political militantism and relational networks. This can be achieved through affectations either by nomination, detachment or projects undertakings. To solve this problem, our general hypothesis is that 'development strategies of teachers' careers of secondary education in Cameroon vary according to their socioprofessional aspirations'. This breaks up into four specific hypotheses.

- **HP 1** Development strategies of teachers' career of secondary education in Cameroon vary according to the interest given to posts of responsibility through nominations.
- **HP 2** Development strategies of teachers' career of secondary education in Cameroon vary according to the search for detachment.
- **HP 3** Development strategies of teachers' career of secondary education in Cameroon vary according to their projects undertakings.
- **HP 4** Development strategies of teachers' career of secondary education in Cameroon vary according to the political ambitions that they nourish.

For a better explanation of this study, we will call on the cognitive social theory of school and professional orientation of Albert Bandura. It is a correlational study undertaken in the Central Region on a number of three hundred teachers chosen at random way. A questionnaire served as a tool to collect data of which we have the following results:

- **HP 1** A positive correlation 0.217 for the commitment and implication at work. It is positive with regard to nominations, militantism and relational networks.
- **HP 2** A positive correlation in interest for detachment and relational network (0.466)
- **HP 3** A positive correlation between projects undertakings and relational network (0.466)
- **HP 4** A positive correlation between interest for political and relational network (0.840)

The entire four hypotheses have been confirmed. Consequently, development strategies of teachers' career of secondary education in Cameroon vary according to their socioprofessional aspirations.

INTRODUCTION GENERALE

Les recherches réalisées jusqu'ici indiquent que de nombreux facteurs peuvent influencer le choix d'un domaine d'étude traditionnel ou non traditionnel, notamment les représentations sociales, les origines sociales, et culturelles, la motivation, la famille, les pairs, les expériences scolaires antérieures et actuelles et la nature de l'individu. Parallèlement, certaines études se sont intéressées à l'influence des aspirations professionnelles sur les choix scolaires et professionnels ou ont abordé à la fois la réalité des femmes et des hommes dans ce contexte. Des approches socio-culturelles développementales et scolaires tentent d'expliquer cette inégalité persistante tant au regard des aspirations professionnelles du choix des filières et de la persévérance chez les hommes comme chez les femmes. Des spécialités des systèmes d'éducation ne cessent de signaler que par rapport à de nombreux pays européens, en particulier les pays germanophones, comme l'Allemagne, la Suisse et l'Australie, le Canada à l'instar des Etats-Unis, un système d'éducation relativement non différencié et non spécifique sur le plan professionnel : Buchman et Dalton (2002) ; Müller et Shavit (1998); Turner (1960). On croit que ces systèmes « Ouverts » ont certaines conséquences distinctives l'une d'entre-elles étant des aspirations élevées, l'objet ici est de mieux se faire comprendre.

En analysant, dans les projets des jeunes, les facteurs qui sont associés à leurs aspirations scolaires, il ressort que plus de 29.687 jeunes de 15 ans ayant participé à l'enquête canadienne PISA / EJET étaient ambitieux. Chez les jeunes de cet âge, les études sont l'une des activités les plus importantes si non, l'activité la plus importante, bien qu'il s'agisse de leur dernière année d'études obligatoires, beaucoup d'entre eux désirent obtenir au moins deux diplômes universitaires. Les aspirations des jeunes, même s'ils ont bien connu que la situation socio-économique des parents est étroitement associée aux aspirations et aux résultats de leurs enfants. La dynamique particulière par laquelle ces avantages socioéconomiques se traduisent en aspirations plus élevées suscite beaucoup de débats. Les aspirations scolaires sont généralement définies par le niveau et le type d'instruction qu'une personne aimerait idéalement avoir.

Par contraste, les attentes scolaires sont considérées comme étant tempérées par diverses contraintes. Empson-Warner et Kralus (1992) ont tenté d'établir une distinction similaire entre les aspirations et les attentes professionnelles et ont conclu que cette distinction n'est pas bien représentée dans les réponses des élèves du deuxième cycle du secondaire. Si les attentes sont limitées par des facteurs comme le rendement scolaire et les

considérations financières à l'extrême supérieur, il se peut donc qu'à l'extrémité inférieure des facteurs tels que la pression des parents les accroissent.

Au Cameroun, l'orientation est considérée comme le troisième pilier du système éducatif après la pédagogie et l'administration scolaire et professionnelle. Elle est définie par l'Unesco comme « une pratique éducative de type continu visant à aider chaque individu à choisir lui-même, la formation la plus conforme, à ses aptitudes, à ses goûts et intérêts » s'y adapter et à résoudre éventuellement, ses problèmes, ses comportements psychologiques, relationnels, personnels et sociaux en vue de son plein épanouissement personnel et de son insertion dans la vie active, en conformité avec les besoins du pays et ses perspectives de progrès économique, social et culturel ».

L'orientation au Cameroun a d'abord été professionnelle avant de devenir scolaire. De 1945 à 1964, l'orientation professionnelle relevait exclusivement de la compétence du Ministre du travail qui avait pour mission la sélection de la main d'œuvre pour l'industrie naissante à Douala et qui partait de services du Ministère en charge de l'Education nationale dans le cadre de l'examen psychotechnique. Après 1965, le ministère de l'éducation nationale a créé en son sein un service d'orientation scolaire universitaire et professionnelle (SOSUP) : le décret du 04 janvier 2002 portant organisation du ministère de l'éducation nationale... le SOSUP en sous-direction de l'orientation scolaire. Par la suite, le décret N°2015/139 du 25 avril 2015 portant organisation des enseignements secondaires en a fait une cellule de l'orientation scolaire avec des structures déconcentrées dans les services extérieurs. La crise économique qui frappe le Cameroun en début d'année 1986 a conduit notre pays en 1988 dans le programme d'ajustement structurel (PAS) avec les bailleurs de fonds que sont la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International. Pour accompagner ce PAS, le Gouvernement en accord avec les bailleurs de fonds a mis sur pied une « Dimension sociale » dénommée (DSA) avec une forte priorité accordée à l'emploi en prévision des effets néfastes attendus sur ce marché.

C'est ainsi que fut créé le Fond National d'Emploi (FNE). Sa mission générale est la promotion de l'emploi sur l'ensemble du territoire camerounais à travers des axes suivants : la diffusion des informations sur le marché du travail – l'insertion dans le circuit de production des jeunes camerounais à la recherche d'un premier emploi, l'insertion des travailleurs licenciés des entreprises du secteur public, parapublic ou privé pour des raisons économiques, la conception, le financement et le suivi des programmes ayant trait à : la formation sur le tas,

la formation formelle, l'auto création d'emploi, l'appui à la création de micro – entreprises, et tout autre programme en fonction des exigences du marché de l'emploi. Ces axes peuvent se résumer de manière plus simple comme suit : l'intermédiation entre les chercheurs d'emploi et les entreprises, la formation professionnelle, la création d'activité (promotion de l'auto emploi et de la micro –entreprise. La diffusion de l'information sur le marché du travail.

S'agissant des programmes et outils de développement d'emplois, le Fond National de l'Emploi a mis sur place divers programmes et outils de développement d'emplois. Ce sont : le PADER (programme d'Appui au Développement des Emplois Ruraux) qui a pour but la lutte contre la pauvreté à travers la création et le renforcement d'emplois en milieu rural.

Le PED (Programme d'Emploi Diplômé) et Programme de Stage Pré emploi dont le but est d'apporter aux jeunes diplômés sans expérience professionnelle, une qualification en même temps qu'une expérience pratique (enrichissement de leur CV) afin de faciliter leur insertion dans le circuit de production.

La stratégie de ce programme interactif « formation Pré-emploi » est basée sur : le partage (50/50) par le FNE et l'entreprise des frais d'indemnités versés aux stagiaires, la liberté pour l'entreprise de recruter ou non le jeune à la fin du stage l'incitation du Gouvernement par l'exonération des taxes sur les frais payés au stagiaire, l'acquisition de l'expérience professionnelle par les jeunes stagiaires.

Le PRAIDES (Programme d'Appui à l'Insertion des Diplômés de l'Enseignement Supérieur), un partenariat avec le Ministère de l'Enseignement Supérieur. Le ROME ou Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois au Cameroun). Le PANEJ (Pacte National pour l'Emploi des Jeunes) basé à la fois sur une approche économique (exigence de productivité) et sur une approche de cohésion et de solidarité nationale « l'esprit citoyen des entreprises). Il vise à donner une chance aux jeunes d'acquérir un métier et d'accroître ainsi leurs chances d'insertion professionnelle, tout en bénéficiant d'un revenu. L'USEP (Unrban'special Employment Program) vise la création des emplois de proximité dans les villes tout en contribuant à l'assainissement et à l'amélioration du cadre de vie public de ces villes.

Le PREJ (Programme Retraite Emploi Jeune) vise l'insertion entreprise des Jeunes diplômés en remplacement des personnes appelées à faire valoir leurs droits à la retraite ou

des personnes qui directement doivent laisser leurs postes pour remplacer les retraités et ceci dans le strict respect de la politique de gestion des ressources humaines de l'entreprise.

Le MAIH (Mesure d'Appui à l'Insertion des Handicapés) basé sur une approche de solidarité nationale et compte sur l'esprit citoyen des entreprises pour donner une chance à cette couche de population vulnérable que sont les handicapés de s'insérer dans la vie professionnelle.

La semaine pour emploi des jeunes : le FNE organise chaque année pendant la fête de la jeunesse une semaine pour l'emploi des jeunes pendant quatre jours. Ces journées regroupant plusieurs partenaires de la formation professionnelle et de l'emploi sont faites pour améliorer l'information des jeunes sur les fichiers de formation, l'évolution des métiers et des qualifications aussi pour la démarche et les possibilités d'insertion.

L'OPP : (entation professionnelle en milieu Public) Programme d'information sur la recherche d'emploi mise à la disposition du public, notamment les jeunes à travers des espaces d'affichage dans les lieux publics (Sous-préfectures, Mairies, Chefferies).

Le Programme PME / FNE qui bénéficie d'une dotation spéciale du chef de l'Etat vise la promotion de l'auto-emploi et de la micro-entreprise en faveur des jeunes, gérer en partenariat entre le FNE et le Ministère des Petites et Moyennes Entreprises de l'Economie sociale et de l'Artisanat (MNPMEESA). Tandis que le Programme FNE / CERAC qui mène en partenariat avec le Cercle des Amis du Cameroun (CERAC) vise la promotion des plus petits projets en faveur des couches défavorisées.

Le PAIRPEV ou Programme d'Appui à l'Insertion et à la Réinsertion des personnes vulnérables vise la lutte contre l'exclusion et la pauvreté, par le biais de l'insertion professionnelle de ces groupes, ce programme est mené en partenariat avec le Ministère des Affaires Sociales.

Le PARIC ou Programme d'appui au retour des émigrés camerounais a pour but l'assistance et la réinsertion socio-professionnelle des camerounais ayant étudié ou travaillé à l'étranger. Une convention a été signée avec des organismes allemands spécialisés : la WUS (World University Services) et la ZAV (Zentraistelle Für Abeiter Vittung).

Dans le souci de mieux outiller les chercheurs d'emploi à optimiser leur recherche d'emploi, des outils spécifiques sont mis à leur disposition. Ce sont :

- Les TRE ou Techniques de recherche d'emploi, organisées sous forme de séminaires. Ces séances ont pour objectif de permettre aux chercheurs d'emploi de prendre conscience du rôle central qu'ils doivent jouer quant à leur insertion et d'adopter une démarche dynamique et rationnelle dans leurs activités de recherche d'emploi. Il en est de même des ARE (Atelier de recherche d'emploi) qui vont dans le même sens.
- Le Guide du chercheur d'emploi

Tout comme le TRE, l'ARE aide le chercheur d'emploi à mieux s'organiser – des salles de documentations leur permettant d'avoir des informations relatives au marché de l'emploi : un fichier d'entreprises leur permettant de cibler au mieux des entreprises de leur champ d'activité, un répertoire d'idées de projet pour orienter ceux des chercheurs d'emploi désireux de s'installer à leur compte. Il est aussi mis à la disposition des employeurs une base de données informatisées des chercheurs d'emploi toute qualification confondue, un espace aménagé pour les recrutements, des appuis au recrutement notamment une batterie de tests ;

- Un guide de recruteur

Pour les futurs chercheurs d'emploi, le FNE a des programmes.

- Les SIVE (Stage d'initiation à la vie d'entreprise)
- Les OPS (Orientation professionnelle en milieu scolaire)
- Les OPU (Orientation professionnelle en milieu Universitaire). Il est aussi développé un site interactif qui diffuse les informations sur le marché de l'emploi, les offres d'emploi, les informations sur le FNE et ses programmes.

La construction d'un projet d'avenir pourrait constituer un moyen de lutte contre la situation de sans emploi.

C'est quoi un projet d'avenir ? Pourquoi construire un projet d'avenir et comment y arriver ? Quant faut-il construire un projet d'avenir ? Quel devrait être l'apport des autres partenaires ?

Construire un projet d'avenir peut-être entendu comme élaborer un projet professionnel, c'est-à-dire se préparer à une insertion socioprofessionnelle. L'élaboration du projet professionnel par l'individu signifie la conciliation entre le savoir ou le savoir choisir et le savoir-faire. Le savoir peut-être l'ensemble des connaissances des aptitudes et des capacités

que détient un individu. Le savoir-choisir c'est les perspectives d'emploi et les opportunités d'emploi. Le savoir-faire c'est l'habilité que nous avons pour exercer un emploi, et les compétences professionnelles que nous réunissons.

Ce projet professionnel désigne « un métier qu'un individu aspire à exercer dans le futur, compte tenu de ses aptitudes, ses acquis scolaires, ses motivations et sa connaissance du milieu de formation et de travail », c'est amener l'individu à reconnaître les lieux qui existent entre ses goûts, ses forces, les disciplines scolaires, les professions et les métiers qui l'intéressent. L'individu devrait rester ouvert à plusieurs options afin d'accroître sa flexibilité en matière d'apprentissage et d'emploi. C'est l'évolution progressive vers ce que l'on se propose de faire à un moment donné dans le futur de ce que l'on désire être dans le futur compte tenu de la situation présente. Pourquoi construire un projet d'avenir ? Il s'agit d'une nécessité intérieure, l'homme ne pouvant se réaliser pleinement qu'à travers le travail. Il faut éviter pour l'apprenant de faire l'école pour l'école ou alors penser qu'il faut faire.

Le projet professionnel suscite plus de motivation chez l'apprenant et canalise ses énergies.

Comment l'individu doit s'y prendre ?

La construction d'un projet professionnel peut s'articuler autour des points suivants :

- Identifier ses goûts et ses intérêts et en tenir compte
- Adopter sa personnalité aux exigences des métiers usés
- Travailler davantage pour réaliser ses aspirations
- Avoir une bonne connaissance de soi
- Savoir que les rêves d'enfance et même les projets d'adulte peuvent ne pas se réaliser.
- Connaître le marché de l'emploi

Pour la question de savoir quand faut-il construire un projet d'avenir, il doit commencer dans l'enfance et avec des rêves d'enfance « ce quand je serai grand, je serai » montre déjà la projection de son image sur celle d'un modèle.

Notre travail ayant pour intitulé : « *Aspirations socioprofessionnelles et stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun* », nous allons le développer selon un plan comportant six chapitres :

- **Problématique** : où nous poserons le problème et présenterons l'intérêt et la pertinence du sujet.
- **Revue conceptuelle et contextuelle** est la définition des concepts et les travaux y relatifs.
- **Théorie explicative** est la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire professionnelle d'Albert Bandura, suivie des théories connexes.
- **Méthodologie** est un cadre opératoire dans lequel nous présenterons le type d'étude, les instruments de collecte des données et son administration.
- **Présentation des résultats** se fera sous forme de tableaux graphiques.
- **L'interprétation** est la relecture de nos résultats à travers les principes théoriques.



**PREMIERE PARTIE : CADRE
CONCEPTUEL ET THEORIQUE**

CHAPITRE 1: PROBLEMATIQUE

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

La nature d'une carrière ne constitue pas en soi le succès ou l'échec ni encore un avancement rapide ou lent. C'est l'individu qui peut juger si sa carrière est une réussite ou un échec et non pas les autres parties concernées comme les chercheurs, les employeurs les parents, le conjoint ou les amis.

Il n'existe aucune règle pour juger une carrière, le succès ou l'échec d'une carrière dépend de l'idée que chacun se fait de son propre épanouissement dans la hiérarchie des besoins. Sur le plan personnel, l'appréciation du succès est aussi individuelle.

Une carrière se compose à la fois de comportement et d'attitude c'est-à-dire de ce qu'une personne fait et ressent. Une carrière présente des aspects subjectifs et valeurs, les attitudes, la personnalité, les motivations qui se transforment au fur et à mesure que la personne évolue. Elle présente aussi des aspects objectifs tels que les activités et les comportements, le choix professionnel, les postes occupés.

Pour bien comprendre ce qu'est la carrière d'un individu, il faut examiner ses aspects subjectifs et objectifs. Il s'agit d'expériences professionnelles, le travail accompli en échange d'un salaire, le bénévolat, les travaux ménagers, le travail scolaire ou les activités politiques occupent également une part importante dans de nombreuses carrières. C'est le cas de l'enseignement secondaire où le déroulement d'une carrière exige que l'individu prenne des décisions et se livre à certaines activités en vue d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Ainsi c'est de ce qui est au cœur du processus de la mise en œuvre d'une carrière.

La forme que prend la carrière d'une personne au fil du temps est influencée par plusieurs facteurs; le coût et le profil dans le contexte des opportunités professionnelles offertes par une organisation quand quelqu'un accepte un poste. Cela entraîne des coûts et des profits à la fois pour l'individu et l'organisation.

L'intéressé fournit son temps, son talent et ses efforts en échange d'un salaire. Dans cet arrangement, les deux parties cherchent à faire coïncider ce qui en coûte et les bénéfices qu'ils en tirent. Ces coûts et ces profits se modifient de diverses manières avec le temps. Lorsque les changements se produisent, l'individu ou l'organisation prennent des décisions. Ces décisions

adoptées ont un impact direct sur la progression que connaît la carrière de l'individu. La façon dont se déroule une carrière varie également en fonction de la culture.

Les normes culturelles des pays comme l'Espagne, la France, le Japon, les Etats- Unis et l'Israël influencent elles aussi la direction que prend la carrière d'une personne d'où l'harmonisation des besoins individuels et organisationnels dans un pays.

En Amérique, les aspirations professionnelles ont un effet sur le choix d'un domaine d'étude non traditionnel. Bien que le nombre de femmes, sur le marché du travail ait doublé depuis 1950 et ces femmes représentent aujourd'hui de 45 à 48% de travailleurs aux USA, au Canada, en Australie et au Royaume Uni. Le constat est que cette nécessité homme-femme du marché du travail ; ne se retrouve pas dans toutes les professions, les femmes occupent toujours très peu d'emplois dans les filières scientifiques et technologiques tandis que les hommes dans les filières établissent un lien avec l'éducation des enfants et le soin aux personnes.

Ces recherches réalisées à ce jour indiquent que de nombreux facteurs peuvent influencer le choix d'un domaine d'étude traditionnel ou non traditionnel, notamment les représentations sociales, les origines sociales, et culturelles, la motivation, la famille, les pairs, les expériences scolaires antérieures et actuelles et la nature de l'individu.

Parallèlement certaines études se sont intéressées à l'influence des aspirations professionnelles sur les choix scolaires et professionnels ou ont abondé à la fois la réalité des femmes et des hommes dans ce contexte.

Des approches socio-culturelles développementales et scolaires tentent d'expliquer cette inégalité persistante tant au regard des aspirations professionnelles du choix des filières et de la persévérance chez les hommes comme chez les femmes.

La question du genre et de l'orientation scolaire a été traité sous différents angles du cours des dernières décennies, les écrits féministes ont fortement influencé les politiques éducatives d'égalité entre les filles et les garçons à l'école en révélant l'effet des processus de socialisation sexuellement différenciée sur les destins scolaires des élèves.

Les résultats des analyses stipulent que sur un total de 77 domaines d'études post-secondaires 10 sont non traditionnels pour les femmes et 11 sont non traditionnels pour les hommes.

Il existe un lien entre Aspirations professionnelles et choix de domaine d'études traditionnel ou non traditionnel. La perception des compétences dans différentes déceptions ainsi que les compétences acquises en langue affectent le choix du Domaine d'études des hommes et des femmes, mais de façon différenciée selon le sexe. La Province de résidence influence dans certains cas le choix du Domaine d'étude non traditionnel.

Des spécialités des systèmes d'éducation ne cessent de signaler que par rapport à de nombreux pays européens, en particulier les pays germanophones, comme l'Allemagne, la Suisse et l'Australie, le Canada à l'instar des Etats-Unis, un système d'éducation relativement non différencié et non spécifique sur le plan professionnel. Buchman et Dalton 2002 ; Müller et Shavit 1998 ; Turner, 1960). On croit que ces systèmes « Ouverts » ont certaines conséquences distinctives l'une d'entre-elles étant des aspirations élevées, l'objet ici est de mieux se faire comprendre.

Les projets des Jeunes en analysant les facteurs qui sont associés à leurs aspirations scolaires. Il est basé sur les réponses de 29687 jeunes de 15 ans ayant participé à l'enquête canadienne PISA / EJET. Chez les jeunes de cet âge les études sont l'une des activités les plus importantes si non, l'activité la plus importante, bien qu'il s'agisse de leur dernière année d'études obligatoires, nous verrons un peu plus loin qu'ils s'attendent presque tous à poursuivre leurs études et que beaucoup d'entre-eux désirent obtenir au moins deux diplômes universitaires.

Les aspirations des jeunes, même s'ils ont bien connu que la situation socio-économique des parents est étroitement associée aux aspirations et aux résultats de leurs enfants,. La dynamique particulière par laquelle ses avantages socioéconomiques se traduisent en aspiration plus élevées suscite beaucoup de débat.

Les aspirations scolaires sont généralement définies par le niveau et le type d'instruction qu'une personne aimerait idéalement avoir.

Par contraste, les attentes scolaires sont considérées comme étant tempérées par diverses contraintes Empson-Warner et Kralus (1992) ont tenté d'établir, une distinction similaire entre les aspirations et les attentes professionnelles et ont conclu que cette distinction n'est pas bien représentée dans les réponses des élèves du deuxième cycle du secondaire. Si les attentes sont limitées par des facteurs comme le rendement scolaire et les considérations financières à l'extrême supérieur, il se peut donc qu'à l'extrémité inférieure

des facteurs tels que : la pression des parents les accroissent. Les analyses qui suivent démontrent que les aspirations selon elles-mêmes semblent être tempérées par un éventail de considérations.

S'agissant des aspirations scolaires, les aspirations élevées témoignent de la mesure dans laquelle les jeunes croient à l'argument selon lequel « le secondaire n'est peut-être pas suffisant » (Développement des ressources humaines au Canada et statistique Canada 1998) ; elles démontrent que les jeunes persistent à préférer l'Université et d'autres formes d'études professionnelles. Malgré les efforts que déploient les provinces pour promouvoir et encourager les métiers et la formation technique.

Ainsi, le Canada a un système d'éducation relativement ouvert comme Buehman et Dalton (2002 : 102). Le mentionnement dans ce genre de système « presque tous les enfants sont encouragés à rivaliser pour faire des études plus avancées sans grand souci des différences initiales. De toute évidence, les jeunes canadiens d'aujourd'hui ont des aspirations scolaires remarquablement élevés. Comme Daviés (2003) le fait que le Canada est à l'ère des études postsecondaires universelles.

L'encouragement parental des études postsecondaires est d'une importance primordiale. Bien que les parents mieux instruits soient quelque peu plus susceptibles d'être perçus comme attachant de l'importance à la participation postsecondaire de leurs enfants, des chercheurs font valoir que les pairs devraient aussi être un facteur crucial qui exerce une influence sur les aspirations des jeunes.

En Europe, en Grande Bretagne, depuis 1997 la September Garantie offre une formation professionnelle à tous les jeunes entre 16 et 18 ans qui « décrochent » de l'école. Ce système se retrouve en Nouvelle Zélande avec la Youth Garantie où ce dispositif a été complété en 2010 par le programme Young person's garantie. Il offre à tous les jeunes de moins de 25 ans, qui perçoivent une allocation chômage depuis plus d'un an une formation « sur le tas » en entreprise ou une place dans une collectivité publique.

Au Pays Bas depuis Septembre 2009, toutes les municipalités ont l'obligation de faire une proposition de travail ou de formation ou une combinaison des deux aux jeunes de 18 ans à 27 ans qui demandent à bénéficier de l'aide sociale.

Au Danemark les jeunes de moins de 25 ans au chômage, depuis plus de trois mois et n'ayant pas terminé le Lycée, doivent entrer dans un programme éducatif d'au moins 18 mois, sauf à perdre le bénéfice d'allocations chômage.

Tandis qu'en Allemagne, des programmes de formation préparatoires à l'emploi ont été mis en place pour les jeunes qui n'entrent ni à l'Université, ni dans le système d'apprentissage dual. Ces formations sont entièrement subventionnées. On les retrouve de façon massive dans la partie Est de l'Allemagne où l'apprentissage est peu développé.

En Asie, en Chine, les garçons comme les filles peuvent néanmoins se classer au plus haut niveau de performance à Shanghai. Les filles obtiennent un score moyen de 610 points en mathématiques, soit une performance supérieure à celle des garçons de tout autre pays ou économie ayant participé à l'enquête supérieure Pisa par ailleurs toujours à Shanghai (Chine) les garçons obtiennent un score moyen de 557 points en compréhension de l'écrit, soit une performance moyenne largement supérieure à celle des filles de tout pays ou économie ayant participé à l'enquête Pisa à l'exception de Hongkong (Chine) du Japon et de Singapour.

Ce rêve devra être entretenu, aménagé, soutenu par les parents, puis progressivement, l'améliorer en fonction de la maternité de l'évolution du statut socioéconomique des parents, des fluctuations du marché de l'emploi de la profondeur connaissance de soi dans la maîtrise de ses capacités et aptitudes physiques et intellectuelles.

En Afrique Subsaharienne, l'insertion des jeunes en Afrique Subsaharienne selon l'O.I.T. (Organisation Internationale du Travail). La notion de travail décent résume les aspirations de tout travail possibilité d'«exercer leur travail productif convenable, rémunéré, assorti de conditions de sécurité sur le lieu du travail et d'une protection sociale pour la famille. Le travail décent donne aux individus la possibilité de s'épanouir et de s'insérer dans la société ainsi que la liberté d'exprimer leurs préoccupations et de prendre part aux décisions qui auront des conséquences sur leur existence. Il suppose une égalité de chances et de traitement pour les femmes et les hommes.

La qualification par définition est l'ensemble de compétences utiles et nécessaires pour l'exécution d'un métier ou d'un ensemble de tâches relatives à un emploi. La notion de qualification doit être entendue au sens large. Elle n'est pas réduite au savoir technique mis en œuvre dans le travail, mais elle est également liée à la question du statut et aux questions sociales du travail. On distingue :

- La qualification de la personne qui regroupe l'ensemble des capacités acquises telles que les savoirs, savoir faire, savoir être qu'elle peut mobiliser dans le travail. Il s'agit des compétences acquises.
- La qualification de l'emploi ou d'un poste de travail qui regroupe l'ensemble des connaissances, des aptitudes et des expériences que requiert l'exercice d'un emploi déterminé. Il s'agit des compétences requises.

En Afrique Subsaharienne, la pluriactivité est très fréquente notamment en milieu rural. L'organisation du travail repose rarement sur une forte spécialisation du travail. Un emploi peut aussi exiger des compétences très diversifiées. La qualification s'acquiert par la formation et par l'expérience professionnelle (« sur le tas »).

Les formations qui intègrent une importante période en situation de travail sont les mieux à même de préparer aux qualifications requises pour les emplois. L'apprentissage ou la formation en alternance en sont des exemples.

S'agissant du processus d'insertion : l'emploi « décent et durable ». Au Sud comme au Nord l'objectif de l'insertion est l'emploi, l'entrée dans un emploi décent et durable qui permettra à chaque jeune de s'engager dans sa vie adulte, d'en assurer les responsabilités et de participer à la vie économique et sociale. La réalisation de cet objectif peut emprunter des chemins différents selon les individus et le contexte dans lequel ils évoluent et être plus ou moins long.

1.2. POSITION DU PROBLEME

Pour qu'une carrière progresse efficacement, il faut une longue adaptation entre l'individu et l'organisation.

L'organisation prend une part importante dans ce processus et ses besoins doivent s'harmoniser avec ceux de l'employé avec les objectifs de ce dernier en matière de carrière. Si le processus d'adaptation se déroule, l'organisation et l'employé en tirent tous deux un bénéfice.

S'agissant des besoins organisationnels, la technologie, les valeurs culturelles, les lois et les institutions d'une société selon le profil MINSEC déterminent le marché du travail et

influencent fortement la structure des professions. D'après une étude menée au MINESEC sur la carrière de l'enseignant, décret N°2000/du 5 Décembre 2000 portant Statut Particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale il a été établi que des instituteurs, les professeurs, les conseillers d'orientation, le personnel de l'éducation physique et sportive obéissent à un certain nombre de spécificités et ces carrières sont différentes selon:

- Les niveaux de l'enseignement dispensé
- L'aspect théorique et pratique

Dans la carrière de professeur, on a:

- Les professeurs de l'enseignement général
- Les professeurs de l'enseignement secondaire premier grade
- Les professeurs de l'enseignement secondaire deuxième grade

Chez les professeurs de l'enseignement technique on a :

- Les professeurs de l'enseignement technique premier grade
- Les professeurs de l'enseignement technique deuxième grade

Pour le conseiller d'orientation nous avons:

- Le conseiller d'orientations dans trois domaines : l'orientation scolaire secondaire, l'orientation supérieure et l'orientation professionnelle
- Le conseiller principal d'orientation. Et la formation de ce personnel enseignant dépend des écoles, les lieux, diplômes requis et diplômes délivrés. Pour ce qui est de notre recherche, nous retiendrons à titre d'illustration le cas des enseignants de l'enseignement Secondaire Général. C'est pourquoi aucun fonctionnaire du corps enseignant ne peut prétendre à un poste de responsabilité, s'il ne remplit pas de conditions ci-après; pour ce qui est des inspecteurs généraux, il faut appartenir à la catégorie A, avoir une ancienneté supérieure à 20 ans.

Pour les inspecteurs, les délégués régionaux, les inspecteurs pédagogiques, il faut appartenir à la catégorie A2 et avoir l'ancienneté supérieure à 18 ans.

Les directeurs, les délégués régionaux, les proviseurs, les inspecteurs pédagogiques nationaux, il faut appartenir à la catégorie A2 et avoir une ancienneté supérieure à 15 ans.

Chez les inspecteurs coordonnateurs, les sous-directeurs, il faut appartenir à la catégorie A2 et avoir une ancienneté supérieure à 15 ans.

S'agissant des directeurs de CES, les inspecteurs pédagogiques principaux.

Les chefs de travaux, les chefs de service, les surveillants généraux des lycées ; il faut appartenir à la catégorie A2 et avoir une ancienneté supérieure à 10 ans.

Les chefs de services adjoints, les animateurs pédagogiques, les surveillants généraux des CES, il faut appartenir à la catégorie A2 et avoir une ancienneté supérieure à 5 ans. L'environnement dans lequel une organisation doit opérer, élargir ou restreindre les possibilités de carrière que l'organisation doit offrir à ses employés un cadre approprié.

Le cadre des professeurs de l'Enseignement Secondaire Général comprend deux grades. Il s'agit du grade de professeur des lycées d'Enseignement Secondaire Général, catégorie A, deuxième grade et le de professeur des collèges d'Enseignement secondaire Général catégorie A, premier grade. Les grades de professeurs des Lycées d'enseignement secondaire Général et de professeurs des Collèges d'Enseignement secondaire Général comprennent respectivement quatre et trois classes. A chacune de ces classes est affecté un échelon approprié.

S'agissant des professeurs des Lycées d'Enseignement Secondaire Général, on peut citer :

- La classe hors échelle, 1^{er} échelon;
- La classe exceptionnel, 2^{ème} échelon;
- La première classe, 3^{ème} échelon;
- La deuxième classe, 7^{ème} échelon.

Quant au grade de professeur des collèges d'Enseignement secondaire Général, les classes sont constituées des échelons comme suit:

- La classe exceptionnelle 2^{ème} échelon
- La première classe 3^{ème} échelon
- La deuxième classe 7^{ème} échelon.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

Ici, nous avons deux catégories de questions : une question de recherche générale et quatre questions de recherche spécifiques.

1.3.1. Question de Recherche générale

Les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient-elles en fonction de leurs aspirations socioprofessionnelles ?

1.3.2. Questions de recherche spécifiques

- **QR1** : les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun varient-elles en fonction de l'intérêt accordé aux postes de responsabilité par le biais des nominations ?

- **QR2** : les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun varient-elles en fonction de la recherche d'un détachement ?

- **QR3** : les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun varient-elles en fonction de leurs projets entrepreneuriaux ?

QR4 : les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun varient-elles en fonction des ambitions politiques qu'ils nourrissent ?

1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE

Nous avons ici un objectif général et quatre objectifs spécifiques :

1.4.1. Objectif général de l'étude

L'objectif général ici vise à établir un lien entre les aspirations socioprofessionnelles et les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun.

1.4.2. Objectifs spécifiques de l'étude

Notre étude dispose de quatre objectifs spécifiques à atteindre. Ceux-ci visent à établir un lien entre :

- L'intérêt pour les postes de responsabilité par le biais des nominations et les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun.
- La recherche d'un détachement et la stratégie de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun ;
- Les projets entrepreneuriaux des enseignants et les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun.
- Les ambitions politiques soumise par les enseignants et leurs stratégies de développement de carrière au Cameroun.

1.5. INTÉRÊT ET PERTIENCE DE L'ETUDE

Une étude scientifique avec une recherche est intéressante à plus d'un titre : c'est ainsi qu'on a l'intérêt scientifique, l'intérêt psychologique, l'intérêt social etc.

S'agissant de l'intérêt scientifique, notre travail s'inscrit dans la continuité des recherches portant sur les aspirations socioprofessionnelles et les stratégies de développement de carrière dans les administrations publiques. Il existe différents types d'aspirations : le renforcement des capacités ; l'engagement et implication au travail, le militantisme politique et le réseau relationnel etc. Mais nous avons quatre principales étapes de la carrière : l'implantation, l'avancement, l'entretien et le retrait.

De ce fait, notre recherche vient à la suite de multiples travaux relatifs au profil de carrière voire stratégies de développement de carrière. Si Helliege Slocum et Woodman prétendent que la carrière d'un individu se déroule en quatre étapes (implantation, avancement, entretien et retraite), nos travaux par contre s'appuient sur les différentes stratégies non autorisées par le profil de carrière. C'est le cas de la recherche de responsabilité par le biais des nominations, la recherche d'un détachement, les projets entrepreneuriaux, le militantisme politique.

De même ce travail va en droite ligne avec notre spécialité en ce sens qu'il parle de l'administration en termes d'aspirations socioprofessionnelles et les stratégies de développement de carrière.

Au niveau de l'intérêt psychologique, la plupart des enseignants se servent de ces aspirations, et le font pour développer leurs carrières par l'avancement de grade et en échelon d'autres par contre sont à la recherche d'une augmentation de salaire synonyme de meilleures conditions de vie, d'un épanouissement dans le métier selon la théorie de besoins de Maslow,

ces enseignants peuvent satisfaire leurs besoins de sécurité en développant l'employabilité des individus. Le comportement adopté par les enseignants dans leurs profils de carrière a un impact sur la qualité de formation des apprenants. C'est ainsi que cela a un impact sur la progression des programmes scolaires annuels. Le non achèvement de ces programmes, objectifs pédagogiques sous évalués, qualité de formation au rabais, dispersion de l'énergie, lorsqu'on sait qu'on ne peut pas poursuivre deux lièvres à la fois. Conséquences, manque de concentration.

Au niveau de l'intérêt social : les aspirations socioprofessionnelles sont pour chaque corps de métier, un moment d'occuper de bons postes par le biais des nominations, d'avoir les détachements à avoir l'ambition de bonnes fonctions importantes grâce à leur engagement politique. Par rapport à la société, l'enseignant est un model pour tout type d'apprentissages. Cependant, il n'est valorisé à juste titre qu'avec des salaires dérisoires. Les conditions de travail qui laissent à désirer ; il est soumis à un style de vie le mettant dans une éternelle assistance sur le plan financier. Le fait qu'il soit représenté sur le billet de 500F, le dernier des billets, le prédispose à la mendicité, parce qu'il doit arrondir les fins de mois, d'où les multiples cours de répétitions, de multiples établissements à enseigner.

Sur le plan personnel, notre recherche consiste à dénoncer les pratiques non autorisées afin d'éveiller les consciences chez les enseignants, au même titre que la conscience professionnelle. Après cette dénonciation, nous suggérons quelques conduites à tenir pour éviter la dégradation de l'enseignement.

Cette étude est d'autant plus pertinente qu'au Ministère des enseignements secondaires plusieurs stratégies ont été développées. Selon une étude menée par Cameroun 2005-2014 dans les effectifs des enseignants nous avons les CES et les lycées avec plus de 16280 enseignants. Tandis que le CETIC, les lycées techniques et les ENIET ont 8700 enseignants. S'agissant du nombre d'établissements, cette étude a enregistré 63 lycées techniques, 150 CETIC, 3 ENIET, 370 lycées d'enseignement général et 420 CES chaque année.

CHAPITRE 2: REVUE CONCEPTUELLE ET CONTEXTUELLE

Il s'agit dans cette section d'évoquer les points de vue de certains auteurs à partir des travaux antérieurement effectués. La revue de la littérature est le support analytique de la littérature relative à un thème de recherche donné. Elle vise à mettre en exergue les contributions des auteurs qui ont traité des thèmes similaires à celui-ci.

D'après AKTOUF (1987, P.55), c'est l'état des connaissances sur le sujet ; c'est le bilan de la documentation existante, résumé des connaissances actuelles sur le sujet de l'étude et l'identification des lacunes de ces connaissances. Cette revue de la littérature facilitera la tâche dans l'orientation de ce travail vers la détermination des facteurs qui entravent les aspirations socioprofessionnelles et les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun.

2.1. LES ASPIRATIONS

D'après les travaux de Guy Roger au Québec et Chombart de Lauwe en France des aspirations sont définies comme « un désir, un souhait ou un projet d'avenir qui fournit des buts à l'acteur ».

En littérature scientifique l'aspiration prend la forme d'un souhait lorsqu'elle correspond à ce qu'un individu aimerait faire ou voir se réaliser. Ce type n'est fixé dans le temps et ne tient pas compte des obstacles susceptibles de nuire à leur réalisation. L'aspiration peut aussi s'apparenter à l'attente et correspondre à ce que l'individu s'attend à faire ou à obtenir.

Dans le système de la personnalité, l'aspiration est l'une des principales forces mobilisant l'action. Selon Parsons, il s'agit d'une interaction entre quatre sous-systèmes : de l'organisme et de la personnalité par rapport à l'individu, sous-système du milieu social et de la culture. C'est le milieu dans lequel évolue l'acteur social. Ce milieu social stimule l'éclosion des aspirations. Il est aussi le lieu de leur réalisation ou de leur frustration. Tandis que la culture pour sa part fournit par l'univers des symboles et des valeurs à l'intérieur duquel émergent les aspirations. C'est pourquoi Chombart (1971, p.28) estime que « les aspirations les plus personnelles portent toujours la marque de la société ».

Chombard de lauwé a tenté de fournir une base théorique à l'analyse des aspirations. L'auteur français établit les rapports complémentaires et les contradictions caractérisant l'interdiction entre les besoins et les aspirations.

Les aspirations ne poussent pas l'acteur à retrouver un état d'équilibre vu à combler une carence. Elles l'incitent à atteindre un état nouveau l'amenant à dépasser la situation actuelle. L'individu aspire ainsi à passer à l'état qu'il juge supérieur afin d'obtenir un statut auquel il ne pouvait jusqu'ici prétendre. On distingue ainsi les « aspirations réalistes », d'une part ; et d'autre part les « aspirations idéales ».

Les aspirations selon Mercure (1985, p. 74) « sont la ligne directrice à un certain nombre de projets en cours et à venir ». « Une forme avancée d'organisation de l'avenir à long terme ».

Selon Haller et Miller, les aspirations expriment « le degré des jeunes quant à la profession consentie et fonction de l'autonomie.

Les aspirations en psychologie sont les facteurs qui influencent les aspirations scolaires et professionnelles, les aspirations à la mobilité sociale ou les aspirations entretenues parents concernent le plus souvent l'avenir de leurs enfants selon Heller et Miller (1971). Rocher par contre a travaillé sur les aspirations des individus à un niveau de vie élevé, à des meilleures conditions de logement à un style d'habitation différent. Notre recherche porte sur les aspirations socioprofessionnelles.

D'après les travaux de Guy Roger au Québec et Chombart de lauwé en France, des aspirations sont définies comme « un désir, un souhait ou un projet d'avenir qui fournit des buts à l'acteur ». C'est ainsi que Chombart de lauwé a tenté de fournir une base théorique à l'analyse des aspirations. L'auteur français établit les rapports complémentaires et de contradiction caractérisant l'interaction entre les besoins et les aspirations. Dans la vie quotidienne il y a confusion entre besoins et aspirations parce qu'ils tirent leurs origines en des lieux opposés. Le besoin revêt un caractère de nécessité. C'est le produit de plusieurs mouvements de l'individu lui-même de son être physique, de son inconscient ou des pressions de la société. Il correspond à une carence qui incite la personne ou le groupe social à retrouver l'équilibre rompu. Dès lors, si l'individu est privé de ces besoins, il risque de se retrouver dans un état de tension. Même si les membres d'une société n'ont pas seulement besoin des biens matériels pour survivre mais de pouvoir jouer les rôles qu'on attend d'eux. Tandis que

l'aspiration ne pousse pas l'acteur à retrouver un état d'équilibre ou à combler une carence. Elle l'invite à atteindre un état nouveau l'amenant à dépasser la situation actuelle. L'individu aspire ainsi à passer à l'état qu'il juge supérieur afin d'obtenir un statut auquel il ne pouvait jusqu'ici prétendre. L'aspiration fait aussi référence au besoin de reconnaissance et de communication. C'est un désir tourné vers le but, une fin, un objet. L'aspiration correspond à une sorte de désir projeté dans l'avenir.

Il existe des tensions inhérentes aux aspirations. La tension fondamentale se trouve entre le besoin et l'avenir. L'aspiration se situe entre le rêve et la réalité. Et selon Guy Roger elle « s'accroche à la réalité et se porte vers le rêve ; elle jette un pont entre les deux et constitue le passage mental et affectif de l'un à l'autre » (1981, p.49). C'est la tension de ce qui relève du possible et de l'idéal.

En littérature scientifique, l'aspiration prend la forme d'un souhait lorsqu'elle correspond à ce qu'un individu aimerait faire ou voir se réaliser. Ce type n'est fixé dans le temps et ne tient pas compte des obstacles susceptibles de nuire à leur réalisation. L'aspiration peut aussi s'apparenter à l'attente et correspondre à ce que l'individu s'attend à faire ou à obtenir : c'est ... Dans ce cas, l'aspiration elle est orientée vers le but. On parle de dimension qui prend en compte les contraintes personnelles. On distingue alors « les aspirations idéales » et « les aspirations réalistes ». Ces aspirations se rencontrent dans l'emploi futur qu'un individu souhaite avoir dans le futur. Versus l'emploi qu'il s'attend réellement à occuper. L'aspiration peut entrer en conflit avec les normes, institutionnalisées par ce qu'elle cherche à actualiser de nouvelles valeurs, de nouvelles normes. Dans ce cas, elle devient une tension entre le Moi et le social. Le milieu social dans lequel l'individu évolue est à la fois source d'inspiration et de contrainte pour le moi qui cherche à actualiser ce qu'il désire être et ainsi arriver à se construire une identité. Cependant l'écart entre les aspirations et les moyens de les atteindre peut être source de stimulation pour l'individu, d'épuisement ou de démotivation. L'aspiration est donc une tension dans le temps, une projection dans l'avenir d'un moi s'inscrivant présent et s'enracinant dans le passé.

Dans le système de la personnalité, l'aspiration est l'une des principales forces mobilisant l'action. Selon Parsons, il s'agit d'une interaction entre quatre sous-systèmes : de l'organisme et de la personnalité par rapport à l'individu, sous-système du milieu social et de la culture. C'est le milieu dans lequel évolue l'acteur social. Ce milieu social stimule l'éclosion des aspirations. Il est aussi le lieu de leur réalisation ou de leur frustration. Tandis

que la culture pour sa part fournit par l'univers des symboles et des valeurs à l'intérieur duquel émergent les aspirations. C'est pourquoi Chombart (1971, p.28) estime que « les aspirations les plus personnelles partent toujours de la marque de la société ». Ceci signifie que l'aspiration que la personnalité de l'individu s'est construite dans ses interactions avec les autres membres de la société. Le milieu socioculturel propose des objectifs à la personnalité à l'inverse, il lui impose des contraintes à leur réalisation, ces obstacles susceptibles de décoincer la réalisation des aspirations. Un réajustement constant des aspirations peut permettre soit de s'adapter ou de faire pression sur les décisions. Mais le milieu socioculturel ne comble pas les besoins. Par contre, c'est la tension d'insatisfaction provoquée par l'absence de complémentarité entre le système de la personnalité et le système socioculturel qui sont source d'aspiration. Les aspirations modèlent les conduites et les attitudes individuelles. La notion d'organisation s'apparente à l'attitude. Elle implique une projection de soi dans l'avenir et se rapproche du plan de vie qui est selon Mercure (1555, p.74) « La ligne directrice d'un certain nombre de projets en cours et à venir ; une forme avancée d'organisation de l'avenir à long terme ». En mode d'acteur, l'organisation mobilise une énergie qui fournit la mobilisation nécessaire à la poursuite des objectifs individuels, le fait d'aspirer à une profession implique que l'individu entretient au préalable une idée, plus ou moins définie du style de vie, du prestige ou des responsabilités qui lui sont associés. L'aspiration est donc liée aux modèles de socratisation. Selon Heller et Miller (1972) le degré d'aspiration des jeunes quant à la profession convoitée est fonction d'autonomie, d'intérêt pour l'emploi, salaire, emploi à temps. La majorité de ces recherches connaissent la complexité de la relation suivie entre le niveau de scolarité atteint et la carrière poursuivie par l'individu. Selon Garz et Al (2002), il est établi aujourd'hui que l'éducation oriente le cours de l'âme des individus. Le niveau de scolarité correspond à un salaire plus élevé, une prestigieuse carrière.

Le choix de l'orientation scolaire amène les jeunes dans les filières professionnelles dès les études. Cependant, si certains ont un parcours professionnel clairement tracé dans leur esprit, cette période correspond à des réflexions et des tourments pour la majorité des étudiants selon Geurdreault et Al (2004).

Garz et ses collègues (2002) distinguent trois catégories de facteurs susceptibles de prédire les aspirations scolaires et professionnelles des canadiens

- Les facteurs liés à l'origine Sociale de l'individu et aux caractères sociodémographiques qui le définissent (genre, âge, niveau d'étude, statut socioéconomique de la famille, la structure de la famille
- Les facteurs d'ordre personnel liés à la perception de l'individu, entretien de ses compétences, de son attitude vis-à-vis de l'éducation et le travail
- Les facteurs environnementaux liés aux interactions sociales susceptibles d'influencer l'acteur.

Il s'agit ici des aspirations chez les adolescents qu'en est-il des adultes dans leur stratégie de développement de carrière. Ainsi les aspirations formulées avant l'entrée en emploi permet un sens différent de celles formulées après avoir fait l'expérience de l'insertion professionnelle. Cette période induit des changements observés sur le plan des aspirations au travail. Une partie de nos répondants cherchent à améliorer leur situation d'emploi en vue de répondre aux attentes qu'ils formuleront avant l'insertion professionnelle. Ceux qui acceptent difficilement de voir leurs attentes déçues lors de leur entrée en emploi seront prêts à tout mettre en œuvre pour trouver la place qui leur revient sur le marché du travail, même si le cout à payer exige un retour aux études d'où de nombreux recyclages ou formation continue observée ici et là.

2.2. TRAVAUX RELATIFS AU DEVELOPPEMENT DE CARRIERE

Dans le management des organisations, une œuvre de Hellriegel Slocum et Woodman publiée en 2005, il a été établi en stratégie de carrière que les auteurs doivent comprendre pourquoi certains évènements se produisent d'une manière plus ou moins prévisible au cours d'une carrière. Ils définissent la carrière comme

une succession de fonctions professionnelles que l'on occupe au cours d'une vie. Elle se ramène généralement à une ascension dans l'échelle de l'organisation et se compose d'attitudes et de comportements qui font partie d'une série incessante d'activités et d'expériences professionnelles. (2005, p. 560).

Selon Brenda Barnes : L'idée que les gens font d'une carrière se ramène à une « ascension dans l'échelle d'une organisation ». L'idée d'une carrière se compose aussi des attitudes et des comportements qui font partie d'une série incessante d'activités et

d'expériences professionnelles. De nombreuses recherches ont été consacrées à une nouvelle conception de la carrière et certains auteurs en donnent une nouvelle définition.

Selon Gutteridge, (1987) cité par Ndeye, (2014) de ce point de vue : la carrière représente la séquence chez une personne. Une personne peut rester au même poste, acquérir des compétences, développer celles-ci et faire une carrière réussie sans jamais être promue. De même, il peut édifier sa carrière en occupant successivement divers postes dans des branches et organisations différentes.

Une carrière présente des aspects subjectifs, les valeurs et les attitudes, la personnalité et les motivations qui se transforment au fur et à mesure que la personne évolue.

Ndeye (2014) la définition de la carrière est strictement individuelle et tient peu compte des différents contextes dans lesquels la personne évolue tout en insistant sur l'aspect temps, elle n'intègre toutefois qu'une seule composante de la carrière en l'occurrence la profession.

En effet, selon Ndeye, « le développement de carrière est une opportunité de focalisation sur les ressources d'une personne et sur sa vision propre d'un avenir réussi. »

Par la définition de Ndeye, le développement de carrière est cadré dans un processus par lequel, l'individu se façonne progressivement une identité professionnelle à travers la différenciation et l'intégrité de sa personnalité dès lors qu'il est confronté au monde du travail.

Ceci étant, nous pouvons comprendre que la carrière n'est pas juste envisagée comme la progression d'un individu (personne ayant un travail) au cours du temps, mais peut aussi être dans un sens la somme de la manière qu'un individu juge ses propres attitudes.

Dans le management des organisations, une œuvre de Hellriegel Slocum et Woodman publiée en 2005, il a été établi en stratégie de carrière que les auteurs doivent comprendre pourquoi certains événements se produisent d'une manière plus ou moins prévisible au cours d'une carrière. Ils définissent la carrière comme

une succession de fonctions professionnelles que l'on occupe au cours d'une vie. Elle se ramène. Elle se ramène généralement à une ascension dans l'échelle de l'organisation et se compose d'attitudes et de comportements qui font partie d'une série incessante d'activités et d'expériences professionnelles. (2005, p. 560).

Selon Brender Barnes : L'idée que les gens font d'une carrière se ramène à une « ascension dans l'échelle d'une organisation ». L'idée d'une carrière se compose aussi des

attitudes et des comportements qui font partie d'une série incessante d'activités et d'expériences professionnelles. De nombreuses recherches ont été consacrées à une nouvelle conception de la carrière et certains auteurs en donnent une nouvelle définition.

Selon Gutteridge, (1987) cité par Ndeye, (2014) de ce point de vue : la carrière représente la séquence chez une personne. Une personne peut rester au même poste, acquérir des compétences, développer celles-ci et faire une carrière réussie sans jamais être promu. De même, il peut édifier sa carrière en occupant successivement divers postes dans des branches et organisations différentes.

➤ **Développement de carrière**

La carrière constitue l'outil par excellence pour la réalisation d'une croissance dans la vie professionnelle et l'atteinte d'une certaine autonomie dans la formation professionnelle, elle permet de contribuer à l'atteinte des objectifs personnels et de l'organisation dans l'optique de l'amélioration du niveau de vie. Pour Guérin et Wils (1992), la carrière devient un concept incontournable du management moderne, c'est aussi un thème qui rapproche, puisqu'elle permet d'engager le dialogue et d'établir une structure de collaboration.

La carrière est un concept important parce qu'elle englobe plusieurs facteurs, qui sont : l'augmentation du niveau scolaire des employés et la multiplication de leurs aspirations, tout comme les besoins accrus de compétences et de mobilisation des organisations, de ce fait ce concept doit être pris en compte parce qu'il est déterminant dans la vie professionnelle des employés.

Afin de rendre plus explicite ce qui est du concept de carrière, nous rejoignons les auteurs tels que, London et Stumpf, (1982), qui soutiennent que la carrière est vue dans le cadre traditionnel comme une séquence d'emplois qu'un individu occupe au cours de sa vie de travail. Selon cette définition, nous pouvons retenir que toutes personnes qui travaillent auront une carrière, pourtant pour Raelin, (1984b) ; Raelin, (1985), que l'expression «séquence emploi », cache une idée de lien entre les emplois et surtout de progression qui distingue ceux qui «font carrière» de ceux qui occupent un «job », par la suite , selon une perspective objective, cette progression s'illustre à travers la fameuse progression hiérarchique et le principe bien connu du «tant qu'on monte, on progresse ».

Le concept de carrière s'enrichit en fonction de l'évolution du temps, parce que le mouvement qui implique la notion de carrière ne se limite plus aux mouvements verticaux et inclut maintenant les mouvements horizontaux, c'est-à-dire que l'on peut être transféré ou gradé comme il peut d'un autre côté être rétrogradé. Par la suite, la progression de la carrière s'évalue maintenant autant à partir de critères subjectifs, comme les sentiments ou perceptions ressentis suite au cheminement, qu'à travers les traditionnels critères objectifs, comme les grades, titres ou niveaux de rémunération, Feldman, (1988).

Ainsi pour Guérin et Wils, (1992), la maîtrise d'un nouveau rôle peut apparaître dans certains cas une étape bien plus importante dans la carrière d'un individu que l'acquisition d'un nouveau titre ou l'obtention d'une augmentation salariale qui serait liée par exemple à l'ancienneté. Par la suite, ces auteurs pensent-ils, une telle perspective reconnaît le fait que le succès de carrière qui sanctionne la progression réussie, est aussi une affaire de jugement personnel et que deux personnes ayant eu des cheminements de carrière identique peuvent évaluer leur progression de carrière de manière bien différente.

En outre il est amusant de constater que cette nouvelle vision de la carrière émerge à un moment où l'opportunité de carrière traditionnelle va en diminuant et où la main d'œuvre, plus scolarisée, exige, en contrepartie de son implication de l'opportunité accrue de développement et de croissance personnelle, Bardwick, (1986a).

Bref, la carrière est une suite d'expérience de travail complémentaire (tâches ou rôles) qu'un individu accumule au cours de sa vie de travail dans le but de progresser, cette progression pouvant être appréciée soit en termes objectifs (grade, titre, rémunération), soit en termes subjectifs (sentiments, perception) Van Maanen et Schein, (1977).

Selon Tréanton (1960), ont la possibilité de faire carrière, les travailleurs pour qui l'exécution d'une nouvelle tâche permet de perfectionner leurs capacités. Il ne définit pas les caractéristiques du travailleur, C'est plutôt Sears (1982), cité par Ndeye (2014, p.21), qui nous donne la signification du travail. C'est « un effort conscient visant à produire des bénéfices pour soi et/ou pour soi et les autres, dont le principal objectif est autre que le repos ».

Quant aux rôles, il s'agit de l'interaction de diverses activités qu'une personne peut effectuer au cours de sa vie. Le fait de travailler devient un rôle qui doit s'intégrer avec les autres rôles sociaux, (Gysbers, 1987).

Travail (symbolisé par la pause-café qui sont incidemment remises en question par une gestion comptable des horaires), et a évolué en liaison avec les théories des organisations. C'est ainsi que le travail par objectifs fait appel à une individualisation plus grande où les notions opposées d'autonomie et de contrôle par évaluation se développent conjointement dans une rationalisation plus poussée (Jean-Luc et Lemoine 2007). Selon ces auteurs, Le travail n'est plus une évidence, il devient incertain et il évolue, les postes changent ou se transforment et avec eux les compétences demandées. Mais avant même d'accéder à un emploi ou à un métier, la question se pose du choix et de la construction d'un projet clair et réalisable, aussi bien pour les salariés que pour les jeunes ou les demandeurs d'emploi, parce que actuellement l'évaluation est récurrent dans le recrutement, les bilans d'année, les normes de qualité, les processus de production, la mesure des performances, la formation, le travail en équipe.

C'est l'objet de « travail » qui acquiert de nouvelles dimensions, par une prise de conscience de ses avantages et de ses contraintes, pour les personnes concernées comme pour l'entreprise. C'est dans cette perspective que l'exigence déontologique repose moins sur des déclarations formelles que sur une compétence professionnelle et scientifique associée à une conception du sujet humain non réductible à un objet. Il s'agit de reconnaître l'identité fondamentale entre les pôles en présence, de fonder une recherche et une intervention non sur les autres mais avec eux et de développer des formes de participation au savoir sur les thématiques concernant les intéressés (Lemoine, 1996). L'auteur s'explique en disant : cette exigence qui remet en question une conception scientiste et purement économique s'appuie sur le pari que l'action en faveur des personnes est première et qu'elle assure un développement à la fois individuel et social.

Ce qui se joue dans les transactions entre individu et environnement professionnel, c'est notamment l'identité. Les situations professionnelles expérimentées par quoi l'individu façonne son identité. Les conceptions de Sainsaulieu (1977, 1998) éclairent utilement les enjeux actuels de l'orientation en parcours de carrière.

La lecture organisationnelle que fait Sainsaulieu (1998, p. 82) de la production des identités, lui permet de mettre au jour quatre souches identitaires ; l'œuvre, l'appartenance, la trajectoire et la résistance. Ces quatre catégories de reconnaissance sociale opèrent déjà dans les modèles identitaires repérés par les travaux antérieurs de l'auteur (Sainsaulieu, 1977). Depuis l'avènement de l'ère industrielle et les Trente Glorieuses, travail, organisations,

parcours professionnels et relations sociales ont profondément évolué. La pénurie d'emploi et les politiques de gestion des ressources humaines adoptées dans ce contexte ont profondément marqué la socialisation par le travail. Pour l'auteur, l'œuvre, la maîtrise d'un métier ou la recherche du développement de l'expertise fait place à la gestion prudente de ses compétences en vue d'assurer son employabilité. Cette approche de l'identité montre bien l'évolution des règles et la nécessité d'en tenir compte pour l'élaboration d'un parcours de vie professionnelle.

Les contraintes de l'évolution et du changement orientent progressivement les personnels des valeurs de travail au souci de la qualité de la productivité, goût du travail bien fait et aussi de l'importance accordée à la perspective de faire carrière.

Les plans de carrière. L'individu est donc amené à se construire une carrière afin de faire à la compétitivité et afin d'avoir la chance d'une éventuelle promotion.

Pour Kraus (1998), il est clair que les sociétés actuelles, par un processus d'individualisation, demandent plus qu'avant à chacun de construire par soi-même son identité (sa carrière). L'individualisation a pour résultat d'imposer à l'individu d'opérer par lui-même ses choix de vie, choix qui, par le passé, étaient davantage guidés par l'intégration à un milieu idéologique, professionnel ou social. Alors l'identité se construit comme un patchwork par l'insertion dans de multiples réseaux appartenant aux sphères du travail, de la famille, des loisirs, des amis « et non plus par l'intermédiaire d'une cohérence sociale nourrie par des modèles de vie cohérents » (ibid., p. 118).

➤ **S'agissant des stratégies de carrière**

Beaucoup de personnes n'envisagent pas leur vie et leurs expériences professionnelles en fonction d'une carrière même si elles font bien une carrière. Une personne peut rester au même poste et acquérir des compétences, développer celles-ci, faire une carrière réussie sans jamais être promue. De même une personne peut édifier sa carrière en occupant successivement divers postes dans des branches différentes d'organisation. C'est pourquoi selon ces auteurs la notion de carrière englobe les expériences professionnelles, traditionnelles, toute la gamme de possibilités de carrières des choix individuels et des expériences des personnes. Quatre hypothèses permettent de clarifier la notion de carrière. Le succès d'une carrière dépend de l'idée que l'on se fait de son propre épanouissement dans la hiérarchie de besoins. Les individus devraient juger leurs propres objectifs et leurs progrès

dans la carrière en fonction de ce qu'ils possèdent une signification pour eux sur le plan personnel. La nature d'une carrière n'implique en soi un succès ou l'échec sur un avancement rapide ou lent.

Une carrière présente des aspects subjectifs, valeurs attendues, personnalité et la motivation qui se transforme au fur et à mesure que la personne évolue. De même les aspects objectifs tels que les activités et les comportements, les choix professionnels, les postes occupés dans une carrière, le bénévolat, les travaux ménagers, le travail scolaire ou les activités politiques, occupent une part importante dans de nombreuses carrières.

Il existe des facteurs individuels et organisationnels qui affectent le choix d'une carrière. Les facteurs organisationnels sont : la personnalité de l'individu, sa vocation, le sentiment qu'il a de sa propre valeur et ses antécédents sociaux. Par contre, les facteurs organisationnels comportent le secteur d'activité, la nature de l'organisation, la culture de l'entreprise, les caractéristiques de l'emploi et tous les autres éléments du même ordre. L'existence d'une bonne harmonie est synonyme de facteur d'emploi de prestation de haute qualité, de sentiment solide envers l'organisation.

Il existe trois façons pour un individu d'évoluer en cours de carrière à l'intérieur d'une organisation: verticalement, horizontalement, en profondeur. Tandis que la vie active d'une personne peut se diviser en quatre étapes: Implantation, avancement, entretien et retrait d'où le développement d'une carrière. Et chacune de ces étapes présente des problèmes à résoudre. A l'implantation, le nouveau venu dans l'entreprise est subordonné et l'on attend à ce qu'il suive les instructions reçues et accomplisse convenablement les tâches routinières. Au cours de cette étape, le nouveau venu fera mieux de se trouver un mentor qui le parrainera dans l'organisation.

L'étape d'avancement consiste à spécialiser et à fournir une contribution indépendante à l'organisation.

L'individu en quête d'encouragement et de soutien se trouvera incontestablement vers ses pairs au lieu de s'appuyer uniquement sur un mentor pour la protection ou l'obtention d'une aide.

L'étape d'entretien de carrière peut suivre trois voies:

- Les vedettes choisies continuent à se voir assigner des missions comportant les hauts degrés de difficultés, d'autorité et de responsabilité.
- Les piliers de l'entreprise ayant les chances minimales d'obtention de nouvelles promotions atteignent le plateau dans leur carrière, mais ceci n'empêche en aucun cas de faire le bon travail.
- Les carrières de la plupart des personnes semblent traverser des phases similaires : un commencement, un milieu, une fin. Les besoins, les valeurs et les objectifs d'une personne évoluent au fur et à mesure que celle-ci progresse et franchit ces étapes. Si les besoins en personne dans l'organisation se modifient avec le temps, l'ensemble des changements à la fois individuels et organisationnels augmente la complexité de l'harmonisation du processus.

Dans le choix d'une profession, les chercheurs et les managers ont longtemps cru qu'il était possible de déceler certaines caractéristiques ou qualités communes chez tous les individus attirés par une profession précise. Ils souhaiteraient également savoir si la présence de certaines séries de caractéristiques permet de prédire avec précision le choix d'une carrière et certaines efficacités dans l'exercice des activités données. Il semble que ces deux caractéristiques personnelles aient un rapport avec le choix d'une carrière : la personnalité et les antécédents sociaux. A cet effet, John Holland avait avancé la théorie la plus détaillée en ce qui concerne les rapports entre la personnalité et le comportement professionnel en distinguant six types de personnalités de base. Chacun des types définis par Holland s'accorde de préférence avec un certain cadre de travail d'un type précis. Dans une situation harmonieuse, l'orientation de base de la personnalité correspond aux exigences et aux attentes nécessaires à la réussite dans un cadre de travail particulier. Il a estimé que six catégories de types de personnalités correspondent à des aspirations et à faire des choix en matière de carrière. Ceci permet de faire des prédictions assez exactes dans ce domaine. C'est le cas d'une personnalité entreprenante à toutes les chances d'être attiré par un cadre de travail nécessitant un esprit d'entreprise en management. Une recherche empirique confirme qu'il existe une relation entre l'orientation de la personnalité et le choix d'une carrière. Ainsi une personne a plus de chance de rester dans sa profession qu'elle a choisie au départ si celle-ci correspond à l'orientation de sa personnalité. S'ils ne sont pas en harmonie les gens sont moins satisfaits de leurs emplois même si leur prestation est moins de bonne qualité.

S'agissant des préférences professionnelles, on sait qu'une profession implique des activités précises et les personnes qui exercent la même profession peuvent s'intéresser à

certaines domaines qui leur sont communs puisque ne font les autres. C'est pourquoi les préférences d'un individu peuvent être comparées à celles dont le profil correspond à un échantillon d'individus appartenant à des professions variées. Ce renseignement peut aider un individu à trouver sa vocation. Il a été établi que les personnes ont tendance à chercher des carrières qui correspondent à leurs goûts et ces goûts jouent un rôle dans la réussite d'une carrière, et surtout persévèrent dans la profession choisie.

Une autre dimension de la personnalité joue un rôle dans le choix d'une carrière l'estime que se porte une personne (estime en soi) et un jugement que l'individu porte sur lui-même.

Ce caractère peut fortement influencer le choix professionnel. Cependant, ce choix peut varier avec le temps si la valeur accordée à une profession et à une carrière pour autrui se modifie au fur et à mesure que la personne acquière de l'expérience : ce sont là les principes de la théorie de carrière selon John holland. Les antécédents sociaux peuvent aussi influencer le choix d'une carrière parce qu'ils comprennent les expériences vécues dans la petite enfance. Le statut socio-économique de la famille, le niveau d'instruction, les professions des parents. Tous ces facteurs qui fournissent des expériences de socialisation et imposent des contraintes pratiques à l'individu, affectent les objectifs professionnels de chacun et le choix d'une carrière. Certaines contraintes matérielles qui empêchent un individu de faire les études universitaires peuvent limiter ses choix professionnels ultérieurs. C'est le cas des processus socialisation des filles qui fait qu'elles s'attendent à tenir une fois adulte des rôles différents de ceux des garçons. Et la socialisation précoce peut influencer les choix professionnels de beaucoup de femmes.

Choisir une organisation est la deuxième décision majeure que doivent prendre la plupart des personnes. Ce choix dépend des possibilités offertes aux individus à un moment donné.

La pénurie d'informations disponibles concernant les possibilités d'emploi est une contrainte. Et les services des placements des établissements de l'enseignement supérieur, les agences pour l'emploi existent dans divers états, les cabinets de recrutement privés et d'autres organismes effectuent un travail en mettant en contact demandeurs et employeurs pour pallier cette absence de renseignements.

D'autres sources peuvent fournir des renseignements aux chercheurs d'emploi. Les organisations, elles-mêmes, les amis, les relations, la famille, le personnel ou les anciens employés des organisations et la presse. Les intéressés utilisent les renseignements dont ils disposent au sujet d'une organisation pour se faire une opinion sur la nature du travail.

Et les individus ont tendance à juger une organisation sur la manière dont elle correspond à leurs objectifs professionnels et à leur stratégie de carrière. Leur choix se fonde sur la façon dont ils perçoivent une correspondance entre les caractéristiques organisationnelles qu'ils connaissent et leurs propres caractéristiques, valeurs, buts personnels.

➤ **Par rapport à l'importance de la carrière**

Ici, on relève que la carrière est un concept important parce qu'elle répond aux besoins des employés et à ceux de l'organisation, pour ces besoins, nous pouvons distinguer deux: Lorsqu'un individu fait carrière, il affiche des comportements satisfaisants envers les autres, dans ces relations, dans son travail au-delà des différences individuelles.

La sécurité est la préoccupation permanente de tout salarié qui estime, tout à la fois parfaitement normal, de quitter son entreprise lorsqu'il y trouve son intérêt, et tout à fait inadmissible que l'entreprise le licencie lorsqu'elle peut se passer de ses services, Jardiller, (1982), Raelin, (1987a). si traditionnellement la sécurité a pu être associée à l'occupation d'un emploi, il n'en est plus de même aujourd'hui où la meilleure sécurité ne repose plus sur une promesse d'emploi à vie que les organisateurs ont de plus en plus de mal à tenir mais sur un potentiel de compétences, connaissances, expériences et motivation mêlées que l'employé a pu développer au cours du temps, Connac et La Cegos, (1985).

Faire carrière, c'est gérer ce potentiel, c'est éviter l'obsolescence professionnelle et ses conséquences, c'est pratiquer la médecine préventive, Hali, (1976). C'est ne pas se laisser « bouffer par l'entreprise », Serieyx, (1987). C'est maîtriser un avenir que les professionnels et les jeunes perçoivent maintenant plus en termes de types d'emploi à occuper que d'entreprise à servir, Frazee (1988).

S'intégrer, faire partie est un autre besoin individuel que la carrière permet de combler, qu'elle s'exprime sous forme objective ou subjective, la progression de carrière sanctionne la maîtrise de certaines tâches ou rôles et procure le sentiment d'avoir passé avec succès un test

et d'être maintenant admis dans un nouveau club, qui reconnaît la valeur de l'employé et la considère comme un pair, Van Geneep, (1960).

Les évènements qui accompagnent ces passages (nouveau titre, nouvelles responsabilités, augmentation de salaire, rites de passage, etc.) ont souvent un caractère symbolique visant à sanctionner l'arrivée de l'employé dans un nouveau monde, Feldman, (1977).

Un niveau au-dessus se situe les besoins d'estime qui sont satisfaits par la connaissance des autres ou un sentiment de valeur personnelle. En donnant des responsabilités, du pouvoir, des gratifications voir de l'autonomie, des défis ou des chances de développement, la carrière permet de satisfaire l'un et l'autre. Faute d'avoir accès à ce développement de carrière, de nombreux professionnels voient leurs responsabilités et leur base de pouvoir dans l'organisation rétrécir, Lebell, (1980).

Finalement aux niveaux supérieurs, les besoins d'accompagnement ou de réalisation se trouvent également comblés par la carrière, en permettant d'utiliser son potentiel, de faire plus et d'aller plus loin, la carrière permet à l'individu de devenir ce qu'il peut devenir et de trouver l'accompagnement intérieur, le besoin d'accompagnement plus que les besoins de pouvoir ou d'appartenance, est d'ailleurs l'un des principaux facteurs explicatifs du succès dans la carrière managériale, Willbur, (1987).

La carrière permet donc de satisfaire tous ces besoins individuels, pourtant il faut noter que, tous les individus ne ressentent pas ces besoins avec la même intensité et n'aspirent donc pas à s'impliquer de la même façon dans leur carrière, Wils, (1986). Ces besoins changent avec le temps et le cycle de vie général de l'individu, Sshein, (1976). Ces besoins varient avec le niveau actuel de réalisation des aspirations de carrière, Bailyn, (1977).

➤ **Besoins organisationnels**

La carrière est aussi lourde d'enjeux pour les organisations, l'organisation a soif de compétences, la plupart des changements organisationnels, nouvelles technologies, amélioration de la qualité, décentralisation, participation, restructuration du travail implique une réévaluation à la hausse des qualifications, Guérin (1991). Et pour Finney (1989), s'il y a rarement pénurie d'effectifs, il y'a fréquemment pénurie de compétences.

Ainsi donc pour faire face à ces pénuries de compétences, les organisations éprouvent le besoin de relever le défi en devenant des milieux éducatifs favorisant la formation et le développement et la formation continue de leurs employés. Parce que la fin du 20e siècle s'est fait ressentir par une explosion et une évolution de technologies et il est devenu urgent de faire une formation pour l'acquisition de compétences, d'acquérir des expériences de travail et de se mettre à la hauteur des attentes, la carrière devient l'outil privilégié, le vecteur pour le développement qui est la base du succès organisationnel.

L'organisation a aussi la nécessité de préparer la relève et d'investir dans le développement de ses futures élites, trouver les futurs moteurs de l'entreprise, les identifier, les compétences, les simuler par des défis à la mesure de leurs possibilités. Tel est l'enjeu pour l'entreprise des années 90, Guerin et Wils, (1992). ici la carrière savant dosage d'affectations méticuleusement préparées et d'activités de développement soigneusement articulées est le véhicule idéal pour former cette relève, l'initier à un détour du futur métier et donner à l'organisation l'assurance qu'elle disposera au moment voulu des effectifs clés nécessaires à son développement Carnazza, (1982).

La carrière est également un formidable outil d'intégration, il faut noter que la carrière et les changements qu'elle sous-tend, sont des simples moyens de faire évoluer les attitudes et les comportements des employés dans le sens souhaité, choisir les employés avec soin favorise leur intégration et renforce son identification organisationnelle : les comportements souhaités par l'organisation ont alors plus de chance d'être conformes aux attentes individuelles, Guerin et Wils, (1992).

Pour conclure il faut noter que développement d'une carrière peut conduire à des formes de récompenses qui peuvent avoir pour finalité l'augmentation de la satisfaction des employés tout en renforçant leur motivation et leur désir de s'impliquer d'avantage dans l'accomplissement de leur tâche et rôle dans leur organisation et les enjeux relatifs au concept de carrière ne sont aussi important pour l'organisation que pour les individus. Il est donc approprié de parler d'une véritable convergence des intérêts des unes et des autres.

➤ **Les facteurs liés au développement de la carrière**

London et Stumpf (1982), classent d'emblée ces facteurs en deux catégories: ceux liés à l'individu et ceux liés à l'organisation.

➤ *Facteurs liés à l'individu*

Ceux-ci sont extrêmement nombreux et souvent inter-reliés. Le problème est donc de cerner les déterminants de premier niveau c'est-à-dire ceux qui influencent directement la carrière sans passer par d'autres déterminants. Selon les auteurs dans cette démarche, nous avons, l'aspiration, les compétences, l'information détenue, les décisions et actions prises et les caractéristiques sociodémographiques.

Pour eux, les aspirations sont le facteur principal qui poussent l'individu à choisir une carrière, un nouvel emploi ou un nouveau rôle. Les aspirations sont-elles même influencées par une foule de variables incluant les valeurs parentales, les valeurs sociales, le sexe, l'origine ethnique, le niveau d'éducation, l'état du marché du travail, le stade de développement personnel, l'image que la personne a d'elle-même, ses perceptions, ses aptitudes, ses besoins, etc. Ces derniers points reflètent le désir de chaque individu de faire une carrière qui s'harmonise à sa personnalité, c'est-à-dire qui répond à ses besoins et valeurs et s'appuie à ses capacités et ses aptitudes particulières Guerin et Wils (1992).

Pour conclure, les actions volontaires qu'un individu enclenche dans le but de maîtriser son destin ne peuvent manquer d'influencer sa carrière, Guerin et Wils (1992), bien sûr l'individu peut choisir de prendre lui-même la décision qui va infléchir sa carrière, mais il peut aussi par ses actions ou son comportement montrer sa volonté de progresser qui lui permettront de faire évoluer sa carrière dans le sens souhaité.

➤ *Facteurs liés à l'organisation*

Après avoir déterminés de nombreux facteurs personnels qui peuvent influencer le cheminement de carrière d'un individu, nous distinguerons par la suite les facteurs organisationnels qui sont selon London et Stumpf (1982), la stratégie organisationnelle, la philosophie de gestion, les caractéristiques organisationnelles, les pratiques de gestion des ressources humaines et les caractéristiques des preneurs de décision.

Les stratégies organisationnelles ont un impact sur la carrière, certaines stratégies telle que la diversification et la croissance offrent de grandes possibilités de mobilités, alors que les stratégies de fusion, d'acquisition et de prise de contrôle peuvent impliquer des réductions de postes et, du même coup engendrer des conditions propices au plafonnement de carrière, Tremblay (1991). Blau et al (1958) avaient déjà noté que le taux de croissance était l'un des

premiers déterminants organisationnels à influencer la demande pour des nouveaux employés et donc les cheminements de carrière.

Les dimensions de la philosophie de gestion constituent un deuxième groupe de déterminants organisationnels, par exemple la décision de favoriser la mobilité interne de la main-œuvre est un élément majeur de la philosophie de gestion, qui ne peut manquer de favoriser la progression des personnes déjà à l'emploi des organisations, Guerin et Stump, (1982).

Les caractéristiques organisationnelles sont un autre groupe de déterminants de la carrière, les caractéristiques les plus fréquentes mises en évidence sont : la taille, le roulement, la démographie interne et les secteurs d'activités. la carrière est aussi influencée par les pratiques de gestion de ressources humaines de l'organisation Guerin et Wils, (1982).

Finalement, le profil des preneurs de décisions, leurs personnalités, leurs aspirations, leurs perceptions ne peuvent manquer d'influencer les carrières de leurs subordonnés, même dans un contexte de formalisation intense des pratiques de gestion ou de professionnalisme développé des supérieurs, Stumpf et London, (1981).

Il faut noter que la carrière a une dimension objective parce que de nombreuses recherches ont été consacrées à cette nouvelle conception de la carrière et les auteurs en donnent une nouvelle définition. De ce point de vue, la carrière représente « la séquence, chez une personne, des activités et des comportements reliés au travail ainsi que des valeurs, attitudes et aspirations qui y sont associées tout au long de la vie chez une personne. » Gutteridge, (1987) cité par Ndeye, (2014). Elle traduit aussi le déroulement des expériences au travail d'une personne au cours de sa vie, Arthur, Hall et Lawrence, (1989).

Pour Ndeye, (2014), la définition de la carrière est strictement individuelle et tient peu compte des différents contextes dans lesquels la personne évolue tout en insistant sur l'aspect temps. Elle n'intègre toutefois qu'une seule composante de la carrière en l'occurrence la profession.

En outre, pour Tréanton, (1960), la carrière est comme un moment dans lequel intervient un changement ou une évolution de statuts, de rôles. Pour cet auteur, la carrière s'identifie à l'accroissement ininterrompu du pouvoir et des responsabilités.

Selon Ndeye (2014), le développement de carrière est une opportunité de focalisation sur les ressources d'une personne et sur sa vision propre d'un avenir réussi. En effet, pour cette dernière, le déroulement de carrière suit un processus continu de maturation qui va du développement personnel de l'individu à l'accumulation de compétences suffisantes dans l'orientation et l'adaptation des choix de carrière. Selon Gingras (2000), cité par Ndeye, (2014), le choix professionnel est un processus développemental plus ou moins irréversible tenant compte des désirs de l'individu et de la réalité à laquelle il est confronté. Elle continue en disant, les choix de carrière peuvent s'exprimer en termes d'étapes de carrière et sont déterminés par la catégorie socioéconomique, l'aptitude intellectuelle et la personnalité de l'individu, de même que les opportunités qui s'offrent à lui.

Par définition, Ndeye, (2014), pense que, le développement de carrière est cadré dans un processus par lequel l'individu se façonne progressivement une identité professionnelle à travers la différenciation et l'intégration de sa personnalité, dès lors qu'il est confronté au monde du travail. L'individu doit pouvoir reconnaître les ressources sur lesquelles bâtir ses projets de vie/carrière par rapport à ses savoirs, ses sentiments et ses motivations.

Par ceci dit plus haut, nous pouvons comprendre que, la carrière n'est pas juste envisagée comme la progression d'un individu (personne ayant un travail) au cours du temps, mais peut aussi être dans le sens de la somme de la manière qu'un individu juge ses propres attitudes, comportements et compétences. Et ensuite à travers ces idées développées, la carrière peut être perçue comme une suite d'ajustement au réseau d'institutions, d'organisation et de relations informelles ou formelles dans lequel la profession est exercée.

➤ **Développement professionnel de l'enseignant**

Plusieurs auteurs considèrent de plus en plus le développement professionnel des enseignants comme un processus alimenté non seulement par la formation initiale et la formation continue, mais également par l'interaction avec les pairs et par la réflexivité personnelle dans d'autres situations, professionnelles ou privées (Day, 1999 ; Lieberman et Miller, 2001). En d'autres mots, l'enseignant développe sa professionnalité dans presque toutes les circonstances de sa vie, que ce soit de façon formelle ou informelle, seul ou en interaction, à l'intérieur ou en dehors du contexte scolaire. D'ailleurs, dans sa liste des activités susceptibles d'amener les enseignants à se développer professionnellement, Lieberman (1996) mentionne des situations aussi variées que d'entendre des collègues parler de nouvelles pratiques d'enseignement, de s'impliquer dans les organes de décision de son

école ou de participer à des réseaux professionnels. Lieberman précise que ces situations de développement professionnel peuvent prendre place dans le cadre de formations continues formelles mais aussi dans des situations plus informelles en classe, dans l'école ou en dehors de l'école. En dehors de l'école, elle cite quelques exemples : groupes de travail à propos de réformes de l'enseignement, partenariats avec une université ou d'autres écoles, participation dans des centres de développement professionnel ou dans des groupes informels.

Selon Day (1999), cette « reconnaissance » des apprentissages réalisés dans des situations informelles par les enseignants en tant que composants à part entière de leur développement professionnel constitue un changement de perspective et attire par ailleurs l'attention sur la conception et la mise en oeuvre des formations continues formelles des enseignants. Day, tout comme Bullough et Gitlin (1991), Lieberman et Wood (2001), interroge ici les formations continues d'enseignants qui, selon lui, se centrent davantage sur des contenus (savoirs et savoir-faire) plutôt que sur les enseignants en tant que professionnels évoluant dans un contexte particulier.

Ces formations ne prennent donc pas en considération, selon lui, l'identité professionnelle de l'enseignant et ne touchent qu'à certains aspects du développement professionnel. Plus précisément, Donnay et Charlier (à paraître) proposent de définir quelques caractéristiques du développement professionnel. Pour ces auteurs, le développement professionnel d'un enseignant est un processus :

- **orienté** : vers un but, un projet, un progrès... qu'il soit personnel (ses pratiques en classe) ou lié à un projet plus large (celui de l'établissement par exemple ou celui de sa discipline).
- **situé** : c'est-à-dire contextualisé dans un environnement particulier composé de situations de travail, de relations avec des collègues ou d'autres acteurs de la vie scolaire, d'une école ayant son histoire et son fonctionnement propre.

L'aspect situé du développement professionnel se matérialise dans des lieux et des moments d'échanges dans et en dehors de l'école (de la réunion de parents à la réunion syndicale en passant par le conseil de classe et le domicile). Cet aspect est aussi dans une certaine mesure implicite : la communauté professionnelle des enseignants crée des « standards » de pensée et de comportements (langages, fonctionnement en classe, attitudes...) qui sont partagées par les enseignants (Cinnamond et Zimpher, 1990).

- partiellement planifiable : le développement professionnel est relativement imprévisible car l'enseignant travaille dans un milieu où il est sollicité de toute part. Il peut autant apprendre en observant ses élèves qu'en participant à une formation continue ou en discutant avec un collègue...
- dynamique et continu : le développement professionnel se produit continuellement sous la forme d'une spirale. Les apprentissages réalisés sont réinvestis dans les situations professionnelles quotidiennes et enrichissent les stratégies pédagogiques de l'enseignant.
- soutenu par une éthique professionnelle : le développement professionnel d'un enseignant a pour finalité l'apprentissage des élèves.
- à responsabilité partagée : l'enseignant est responsable de son développement professionnel mais celui-ci se réalisera d'autant mieux qu'il se situe dans un environnement favorable. L'Ecole est une organisation qui doit favoriser la réflexion et l'innovation, donc soutenir le développement professionnel de ses enseignants.

Au travers de ces caractéristiques, Donnay et Charlier se positionnent très clairement en faveur d'un projet bien précis de formation des enseignants qui constitue aussi un projet politique, avec une éthique professionnelle et l'apport du concept de « responsabilité partagée » de l'Ecole dans le développement professionnel des enseignants. Donnay et Charlier (à paraître) décrivent ensuite quatre dimensions du développement professionnel :

- les pratiques (d'enseignement) sont souvent le point de départ et d'arrivée du développement professionnel qui agit pour les améliorer.
- le développement professionnel a tendance à s'ancrer, voire parfois à se confondre, avec le développement personnel.
- le développement professionnel se nourrit des interactions avec l'altérité confrontation, débat, échanges, partage...
- le développement professionnel est lié à la construction et à la clarification de l'identité professionnelle.

Parmi toutes ces caractéristiques et dimensions, on voit assez bien la valeur du travail collaboratif et de la participation à une communauté de travail pour le développement professionnel des enseignants. Ceci rejoint une partie de la définition du développement professionnel des enseignants proposée par Day (1999, p. 4): « C'est le processus par lequel, seul ou avec d'autres, les enseignants reconsidèrent, renouvellent et accroissent leur

engagement en tant qu'agents de changement ... ». Cet extrait de la définition de Day, dans le cadre qui m'occupe, devrait être néanmoins davantage opérationnalisée.

Day propose en outre un modèle reprenant les facteurs favorisant un développement professionnel de qualité (p. 4):

Sans entrer dans les détails, les facteurs cités par Day qui conduisent à un développement professionnel de qualité tout au long de la carrière de l'enseignant ont été étudiés par de nombreux chercheurs. Par exemple, Huberman (1993) a proposé un modèle des phases dans la carrière des enseignants ; l'importance de l'histoire personnelle d'apprentissage dans le développement professionnel a été observée par Day (1993) ; la culture de développement professionnel au sein des écoles a été étudiée entre autres par Calderwood (2000) ; les attitudes et les représentations des enseignants à propos de leurs propres apprentissages en Soutien de la direction, des collègues, d'autres associations. Formation continue ont par ailleurs été mises en évidence par Charlier (1998). En ce qui concerne plus particulièrement l'objet de cette recherche, celui des communautés virtuelles d'enseignants en tant que lieu de développement professionnel, il se situerait dans le modèle de Day à l'intérieur du facteur « Soutien des collègues, d'autres associations»

Il existe une certaine vision du développement professionnel pour bien comprendre dans quelle circonstance du développement professionnel de l'enseignant se situe cette recherche, un rappel historique est nécessaire. Dans l'introduction de leur ouvrage traitant du développement professionnel, Kremer- Hayon, Vonk et Fessier (1993) expliquent l'origine de l'engouement pour ce thème, au début des années 90, de la part des formateurs d'enseignants, des chercheurs et des politiques. Ils expliquent cet intérêt par trois phénomènes conjoints : la technicité croissante des sociétés occidentales, les connaissances de plus en plus précises à propos des processus d'enseignement et d'apprentissage et des conditions favorables à leur déroulement ainsi que la volonté sociale toujours plus forte de permettre à tous les élèves de réussir leur scolarité. Ces trois phénomènes, tout en permettant une réelle reconnaissance de la professionnalité des enseignants, mettent une certaine pression sur les épaules de ceux-ci (Sugrueet Day, 2002). Ils sont en effet amenés, comme dans toute profession, à se former tout au long de leur carrière mais aussi à répondre à la demande sociale par davantage de responsabilité (accountability) dans leurs actes d'enseignement. Ils doivent par ailleurs apprendre à adapter régulièrement leurs pratiques pour intégrer les diverses réformes.

Selon Huberman (1995), jusqu'au début des années 90, la plupart des modèles proposés du développement professionnel des enseignants étaient centrés sur l'image de l'enseignant « loup-solitaire » (lone-wolf, p. 197). Cette image se réfère en grande partie à la notion du « reflective practitioner » de Schin (1994) qui présente l'enseignant comme un professionnel capable d'apprendre en réfléchissant dans et sur son action, c'est-à-dire capable d'analyser sa pratique et éventuellement d'en changer.

2.2.3. LA FORMATION CONTINUE

➤ Une définition de la formation continue

Avanzini définit la formation «comme l'activité menée en vue de conférer au sujet une compétence qui est, d'une part précise et limitée, et d'autre part prédéterminée, c'est-à-dire dont l'usage est prévu avant la formation et amène à la suivre ». Ainsi, il apparaît que la formation tend à faire acquérir au sujet une compétence précise fixée d'avance.

Dans la formation et le développement des compétences de Jean Bernard Bruneteaux, la formation «n'est pas seulement l'acquisition des connaissances mais aussi la modification d'un comportement devant des situations nouvelles qui conduisent à améliorer ses connaissances» (2003, p.109). Et la politique de formation d'une structure doit être en cohérence avec la culture de cette structure au même titre que les styles de management.

Comparant la formation continue à l'enseignement, Ranjard les distingue également par leur visée : l'enseignement cherche à faire acquérir des savoirs alors que l'objectif de la formation continue est de faire évoluer des pratiques. L'enseignant s'assure de la transmission des savoirs, c'est-à-dire des représentations de choses. La formation concerne des pratiques où la personne elle-même est engagée. [...] *On ne se forme pas pour en savoir plus, on se forme pour faire, ou plutôt pour pratiquer autrement ce qu'on pratique déjà. [...] Un vrai travail de formation [...] prétend aider les adultes en formation à construire des compétences nouvelles à partir d'une remise "en travail" "des représentations et des compétences qu'ils ont déjà."/*(RANJARD cité par MARGUER, 2010, pp. 13-14)

Gérard Zuffercy confirme cette distinction par l'objectif de ces types la formation, et l'enseignement quand il affirme que la formation continue « apporte un perfectionnement à des personnes qui ont déjà une formation et une expérience du métier », qu'elle est « centrée sur les attentes des professionnels » et qu'elle tient compte « des problèmes concrets rencontrés et listés par ces adultes ». Ainsi, quels que soient son programme, son contenu et

ses dispositifs, la formation continue cherche toujours à accroître l'efficacité de la pratique professionnelle. Là se trouve sa spécificité.

Eraut nomme la formation continue toutes les activités auxquelles prennent part les enseignants et les chefs d'établissements après leur formation initiale, dans le but de développer le savoir, les habiletés et les attitudes susceptibles de les doter d'une plus grande efficacité dans l'éducation des enfants.

L'enseignement vise à transmettre des savoirs, c'est-à-dire des représentations de choses. Elles sont données par des enseignants.

La formation «continue» et celle du «développement» fait l'objet d'actions qui sont organisées en fonction des besoins spécifiques du plan de formation. Cette dernière ne saurait être dissociée de la culture de cette structure. C'est ce qui justifie la formation continue. Elle l'influence directement sur le comportement.

Les différentes définitions que nous venons de passer en revue appellent un certain nombre de questions s'ouvrant sur de nombreuses perspectives. Quel est l'objectif (ou les objectifs) de la formation continue ? Quel lien a-t-elle avec la professionnalisation ? A quels besoins correspond-elle ? Ceux de l'entreprise ou bien ceux du salarié ? Que faut-il penser de ses liens à l'autoformation, ou autodidaxie ?

Partant, quel(s) rapport(s) les professionnels ont-ils avec la formation continue ? Qu'est-ce qui déterminent ces rapports ? Enfin, quelles sont ses conditions de succès ou les chances de voir se réaliser le changement souhaité ? La formation continue de ce fait a 9 objectifs ;

De prime à bord, elle vise l'adaptation des nouveaux embauchés à leurs postes de travail. Il s'agit d'une phase d'intégration qui prolonge le recrutement. Cette formation a ceci de particulier qu'elle s'est assurée par la hiérarchie.

Cette formation repose aussi sur l'adéquation des connaissances pour le maintien et la consolidation des savoirs des personnes à leur actuel poste de travail. De même cette formation a pour objectif l'amélioration des connaissances existantes quelles que soient les connaissances acquises, chaque enseignant doit pouvoir améliorer la qualité de son travail à partir de certaines normes.

Par contre, l'acquisition des nouvelles connaissances dérive des orientations bien définies par la hiérarchie mais de la nouvelle « Charte ».

Certains enseignants se forment pour la préparation à des changements de fonctions. Cette préparation obéit au profil de carrière. Après avoir identifié le potentiel d'une personne pour occuper de nouvelles fonctions, on envisage des actions de formation spécifique par un échange d'expériences, l'ouverture sur d'autres horizons si possible. C'est le cas des séminaires organisés par des inspecteurs des bassins de formation. Ces inspecteurs constituent des facilitateurs d'échanges. Il s'agit d'une source d'enrichissement réciproque entre collègues. On parle d'un moyen de communication sociale» visant la mobilisation d'un projet. De ce fait, elle permet d'ajuster certaines pratiques résultant de nombreux dysfonctionnements. Et ces dysfonctionnements sont parfois l'œuvre de multiples méthodes pédagogiques.

Bref, c'est une réponse à des besoins spécifiques d'un corps de métier, celui des enseignants car toute formation obéit à un plan de formation. Et ce plan regroupe l'ensemble de besoins identifiés et classés selon les stages.

Tandis que le plan de formation obéit à un programme comprenant:

Le thème du stage, l'objectif général, le contenu du programme, la durée, les personnes concernées, le nombre de participants par formation. C'est le nombre qui permettra d'adopter les approches pédagogiques appropriées par ricochet le nombre de stages à organiser. Et les dispositions devraient être prises à l'avance sur le lieu du stage afin d'éviter certaines anomalies. Ce plan obéit aussi à certaines méthodes à envisager relatives au coût et au calendrier.

➤ **Les modèles liés au but de la formation continue**

On peut différencier six (6) modèles selon le but de la formation continue. Selon Franis Djibo, 2010, elle peut avoir pour but l'autoformation, le développement d'un programme national, la réduction des coûts, le partage des ressources humaines et matérielles, la rapidité de la formation d'un grand nombre d'enseignants et l'implantation de nouvelles approches. Nous verrons que ces six (6) modèles peuvent être regroupés en deux grands groupes. Le Life long Professional Development Model : le concept dominant est l'autoformation tout au long de la carrière et même durant toute la vie. Pour Francis Djido, 2010), L'enseignant veut améliorer ses propres compétences, les moyens ou les méthodes de son enseignement et les conditions de sa carrière d'enseignant par toutes formes d'activité et de lecture. Les initiatives

personnelles sont parfois encouragées par des récompenses ou des prix d'excellence. Les six modèles selon le but de la formation continue sont:

- **Le School-Based Training Model:** c'est une formation continue souvent mise en place par les superviseurs. L'accompagnement par les pairs peut aussi en faire partie. Ce modèle vise à développer un programme national de formation, à améliorer l'efficacité de l'enseignant et, enfin, à évaluer l'enseignant. Comme contenu, on retrouve l'initiation à des nouvelles pratiques ou stratégies pédagogiques et la maîtrise ou la mise à l'épreuve de nouveaux matériels. Les méthodes utilisées sont l'observation de l'enseignant dans sa classe (pour voir la capacité de résolution de problèmes, la maîtrise des compétences). L'observation est suivie de discussions et]ou de consultations.
- **Le Distance Education Model ou formation à distance:** permet de diminuer le coût, de rendre flexible le rythme d'apprentissage et d'atteindre des zones rurales éloignées. Elle se fait par un soutien adéquat en infrastructures, communications, bibliothèques. Sa mise en place nécessite de gros investissements. Dans sa réalisation, ce modèle peut être associé à des pratiques en classe et des suivis sur le terrain, dans les micro centres ou dans les zones rurales. Certains utilisent des radios, des ordinateurs, la télévision (Villegas-Reimers, 2003). Elle peut être suivie d'évaluation. On retrouve plusieurs exemples en Jamaïque, en Gambie, au Ghana, au Nigeria, en Sierra Léone et au Burkina Faso. Dans ces divers exemples, on retrouve plusieurs autres buts de la formation à distance comme l'acquisition des habiletés, la formation initiale, la certification. Ce modèle vise à partager le matériel et les ressources humaines en vue de l'efficacité. Ces centres peuvent aussi être le lieu d'introduction d'innovations. Les ressources documentaires et humaines ainsi que les formations ponctuelles sont disponibles au centre. Il est fréquenté pendant ou en dehors des heures d'école. La formation peut donc être liée à la pratique en classe, ce qui lui permet de mieux s'adapter aux besoins des enseignants.
- **L'Alternative Needs Response Model;** naît d'un besoin particulier de formation comme l'urgence de former un grand nombre d'enseignants, de façon rapide, ou de préparer à des examens professionnels. Dans ces cas, tous les moyens de formation sont utilisés : apprentissage d'un modèle illustré, observation suivie de feedback par les pairs, ateliers de formation ou de résolution de problèmes locaux. On y recherche ce qui est concret, ce qui peut donner des résultats dans l'immédiat. Une attention

particulière est portée à la pratique ou du moins, à une recherche d'équilibre entre la théorie et la pratique. Ces activités ont lieu dans des endroits provisoirement aménagés.

- **Le Centralized Institution Model**; organise la formation académique des enseignants pour former à de nouvelles approches et pour répondre à des interrogations locales. Cependant, le contenu de la formation continue y est formalisé. Il demande le plus souvent un arrêt de travail. Elle peut avoir lieu pendant les périodes de vacances, sous forme de sessions. Ici également, on peut faire plusieurs classements de ces modèles de formation continue : d'une approche plus individuelle à une approche plus institutionnelle, d'une approche déficit à une approche growth (Guskey et Huberman, 1995).
- **Dans le Déficit Model**; l'idée principale est de mettre à jour certaines compétences absentes pour pouvoir les développer selon des situations particulières. Cette mise à jour peut être faite par l'administration, par les programmes d'évaluation ou par les chercheurs. Selon Guskey (2000), plusieurs études montrent que les enseignants ne peuvent être totalement conscients de tous leurs besoins. Ils ne savent pas toujours que certaines lacunes influencent négativement les résultats scolaires. Il faut donc les soumettre à des mises à niveau ou à des mises à jour ou les encourager fortement à le faire.
- Dans la ligne des approches s'inspirant du modèle de déficit, nous avons le **Lifelong Professional, development Model, le Distance education Model et le Centralized Institution Model**. Selon les critiques, ce modèle considère plutôt l'enseignant comme un objet et non comme un sujet. À ce modèle est opposé le growth model, en font partie le School-Based Training Model, le Local! Ressource Center Model et l'Alternative NeedsResponse Mode!. Ce modèle encourage la tenue des activités entre pairs. La formation sur place est assurée par des pairs et l'expertise externe devient moins importante. Ce type de modèle encourage les groupes d'études par matière, les évaluations et les activités entre pairs dans les centres de formation continue. Cependant, selon Guskey, ils doivent faire le virage de la réflexivité pour que l'enseignant participant apprenne à réfléchir sur ses propres pratiques et sur les conditions sociales d'apprentissage (Guskey,2000).On peut remarquer que les modèles descendants auront tendance à utiliser une organisation déficit model tandis que les modèles ascendants se structureront selon le growth mode!

➤ **Travaux relatifs à la formation continue**

Dans le rapport N°2013-009 de février 2013, sur l'actualisation du bilan de la Formation continue des enseignants adressé au Ministre de l'Education Nationale, certaines recommandations ont été faites. C'est ainsi qu'il a été établi que pour répondre aux attentes des enseignants, et aux finalités affichées, il faudra intégrer la dimension « Formation Continue » dans la politique de gestion des ressources humaines. Ceci doit être en cohérence avec les moyens et les objectifs. De même, on doit renforcer le pilotage de la formation continue des enseignants et privilégier le niveau local sur la mise en œuvre. On parle donc de renforcement sur le cadrage national où il faut accompagner le cadrage national et académique, la diversification de la maîtrise d'œuvre et de la mise en œuvre des opérateurs en synergie.

Or dans le rapport N°2010-111, il avait été question d'affirmer la continuité entre formation Initiale et continue, par conséquent il fallait adosser le plan de formation au cœur de la politique de Gestion des ressources humaines, tout en clarifiant les priorités de l'offre de la formation. Non seulement il faut enrichir le niveau des formateurs, on devra faire de l'établissement et de la circonscription, des lieux privilégiés de la Formation Continue. Cette action consiste à développer la formation à distance et de matérialiser les ressources. Bref, il s'agit d'évaluer l'efficacité de la Formation Continue qui a un impact sur l'académie.

L'état des lieux de la Formation Continue dans l'institution en 2013. De cet état de lieux, la priorité a été accordée aux plans académiques de formation, de développement de formation Nationale, de formations entre académie et le développement. On observe une chute sensible de moyens et de volumes. C'est une séparation contraire à la cohérence de l'école du Focle qui varie selon les académies. Cependant, les professeurs doivent être disponibles pour la Formation Continue.

Sur le plan national de formation, on note une typologie des actions, le financement académique d'une commande nationale, malgré une diffusion mal connue vers le terrain.

Réponses aux attentes des enseignants sur les finalités affichées

Le rapport N°2010-111 a constaté l'inadéquation croissante entre les attentes des enseignants et celles des décideurs de l'institution scolaire, l'écart grandissant entre la conviction largement partagée et la nécessité de formation continue peut faire progresser le système éducatif. Pour intégrer la dimension « Formation Continue » dans la politique de

gestion des ressources humaines, il faudra Valoriser les compétences acquises par la Formation Continue. Ce rapport avait rappelé les orientations prises par l'Union Européenne en cette matière confirmée par le conseil de l'Union du 26 novembre 2009. Une politique de Formation Continue d'enseignants devait agir sur trois leviers : l'offre, le pilotage du système et les acteurs. La mission préconisait la mise en place d'un port Folio du professeur et sur les compétences acquises au travers de sa formation Initiale. La Formation Continue et l'expérience professionnelle font élargir des certifications délivrées pour l'accès à des postes, à des profils. A certaines spécialités, un statut de formateur est fourni en définissant un référentiel de compétences, on fixe aussi les conditions de recrutement et les avantages liés à la formation en terme de rémunération ou de carrière. Pour y arriver, il faudra mettre en place progressivement, le droit individuel à la formation. Ainsi, il s'agira de favoriser un maillage entre les jeunes enseignants et leurs collègues, leurs collègues confirmés, la mission proposant de mettre en place et développer une telle orientation visait à mettre en œuvre une dynamique partagée de formation continue mutuelle.

Ceci se fait dans le souci de rassurer les jeunes professeurs et à prévenir l'usure chez les anciens. Conséquence, on doit renforcer le pilotage de la Formation Continue des enseignants et privilégier le niveau local pour la mise en œuvre. Ce renforcement passe par l'amélioration des outils d'analyses et de pilotage et de suivi budgétaire. De ce fait, il faut jouer tout son rôle à la direction des ressources Humaines. Le cadrage national paraissant insuffisant, les priorités nationales affaiblissent le rôle d'impulsion prévu par les textes de l'organisation de la politique de Formation Continue. Ayant constaté que les dispositifs de suivi et de contrôle indiqués n'avaient pas fonctionné, la mission recommandait:

- La définition des grandes orientations de la politique de formation professionnelle.
- Le suivi des actions réalisées pour en tirer des conclusions d'ordre, stratégique et organisationnel.

Tout ceci n'est possible que si l'on définit et affiche mieux les stratégies académiques. Au plan académique, le manque de souplesse dans l'organisation de la Formation avait été souligné. Le développement de formation d'initiative locale donnait également de la souplesse au dispositif. Pour affirmer la continuité entre formation initiale et la formation continue, on doit mettre en œuvre certains principes. La loi sur la formation professionnelle tout au long de la vie pose ce principe de continuité entre formation initiale et la formation continue. Elle n'est appliquée qu'au niveau académique pour la construction de

l'offre de formation « initiation» Par contre, les perfectionnements professionnels ne paraissaient pas connus. Et dans l'article 9001 du code de travail « la formation professionnelle continue a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs. Elle vise le maintien dans l'emploi et favorise le développement de leur compétence vers l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle. De même, cette formation contribue au développement technique, culturel et à leur promotion sociale. Cette formation conduit au retour à l'emploi des personnes qui ont interrompu leurs activités professionnelles pour s'occuper de leurs enfants ou de leurs conjoints en situation de dépendance.

Cependant, la circulaire ne mentionne pas la reconversion des enseignants. Il existe dans les académies, des conseillers spécialisés, des moyens spécifiques des postes réservés en remplacement des personnels concernés. Ce dispositif est très circonscrit. C'est un des points évoqués dans le dialogue de gestion. La Formation Continue sert souvent de variable d'ajustement budgétaire et on peine à l'envisager comme un outil de pilotage. Dans un extrait de l'article sur des débats pour les universités en Europe, qui a pour titre de la Formation Continue à la formation tout au long de la vie. C'est l'œuvre de Michel Feutré, président de EUCEN, il part d'une confusion dans les termes utilisés. En effet, la formation tout au long de la vie se range dans un contexte de diversité d'activités et de pratiques, cette confusion se situe à trois niveaux : le discours des promoteurs, des décideurs et celui des instituteurs. De par la définition, la Formation tout au long de la vie de manière provisoire, n'est pas la formation continue, il s'agit d'une construction globale, intervenant à tous les âges de la vie et implique un ensemble de situations et de contextes dans lesquels, les individus sont insérés. Formelle, non formelle, et l'apprentissage informel. La formation tout au long de la vie est porteuse d'un glissement de l'enseignant vers l'apprentissage, on parle d'une approche construite à partir de l'activité de l'institution de formation à une démarche centrée sur l'activité de l'apprenant d'une institution et d'un partage des temps de formation. Celle-ci s'appuie sur une formation initiale qui construit les bases, se développe selon le processus d'aller et retour entre les périodes d'activités et les périodes de formalisation. Ces processus sont plus ou moins accélérés selon le niveau, le domaine professionnel. Dans le type d'intervention, ils permettent aux individus de faire face aux évaluations, aux mutations ruptures liées, aux changements d'organisation, aux changements des technologies, bref à tous les changements qui affectent leur vie. Dans les dossiers de la commission des Ministres de l'Education et de la Formation 2010, La formation tout au long de la vie est au coeur de

tous les projets en Europe. Elle concerne la modernisation des universités pour faire de cela une réalité, elle s'est fixée de nombreux objectifs:

- Publier un mémorandum en 2000
- Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en 2001
- Résoudre le conseil sur l'éducation de cette formation en 2002
- Faire adopter les 8 compétences de cette formation en 2005.

Selon le plan d'action de septembre 2007, « Il n'est jamais trop tard pour apprendre ». Les Guidelines de 2004 et 2008 relatifs à la validation des apprentissages non formels présentent plusieurs principes en commun. Le programme décidé en 2004 et lancé en 2006 a été intégré entre 2007 et 2013 en Enseignement supérieur, les communiqués des Ministres présentent l'historique de la formation tout au long de la vie Prague(2001), Berlin(2003), Londres (2007), etc. A Prague, il fallait se doter d'une stratégie d'éducation et de formation tout au de la vie. Cela s'avérait nécessaire pour répondre aux défis qui constituaient la compétitivité économique. Elle était fondée sur une société et une économie de connaissance, c'est l'objectif de l'Europe de demain, avec l'utilisation de nouvelles technologies. Il est donc question d'améliorer la cohésion sociale, l'égalité des chances et la qualité de la vie. A Berlin, l'enseignement supérieur a largement contribué à faire de l'Education et de la formation tout au long de la vie, une réalité. Les Ministres ont souligné la nécessité de développer les opportunités offertes à tous les citoyens de s'engager dans un parcours d'éducation et de formation conforme à leurs aspirations et à leurs capacités. Cela participe à l'accès et à l'évolution du Supérieur. Quant à Londres, un constat est fait sur le développement de façon systématique au parcours des formations différenciées pour soutenir cette éducation. On demande par conséquent de renforcer l'échange d'expériences réussies et de travailler à une compréhension du rôle de l'enseignement supérieur. L'éducation et la formation en 2010 ont eu plusieurs objectifs:

- Contribuer aux objectifs de stratégies de Lisbonne en devenant l'économie de base sur la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde. Celle-ci doit être capable d'offrir une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration qualitative et quantitative de l'emploi et d'une grande cohésion sociale.
- Faire évoluer les systèmes éducatifs

- Augmenter sensiblement la part des publics engagés dans les programmes de formation continue en passant de 7,5% des salaires à 12,5% en France.
- Fournir des rapports tous les deux ans sur l'état d'avancement du processus par les états membre.

Cependant, ce processus a été révisé en proposant trois solutions à mi-parcours:

- Recentrage sur les priorités clairement définies
- Simplification de la stratégie et définition des plans d'action nationaux. Pour se faire, quatre actions prioritaires sont nécessaires
- Investir dans la connaissance et l'innovation;
- Favoriser le potentiel d'activités des petites et moyennes entreprises
- Accroître les possibilités d'emplois, aller vers une politique européenne efficace et intègre de l'énergie.
- Moderniser les universités en démantelant les barrières autour de celles-ci : c'est la modernité. De même, on doit être capable d'assurer une autonomie et une responsabilité effective des universités. Tandis que le partage des résultats de recherche repose sur les partenariats structurés avec le monde des entreprises, la pertinence des programmes, les financements complémentaires dans ces partenariats. On doit fournir une diversité des savoirs faire et des compétences dont on a besoin. Le marché de travail, l'employabilité des diplômés, culture entrepreneuriale chez les étudiants, permettent de réduire les écarts de financement, promouvoir l'interdisciplinarité en stimulant l'interaction avec la société. Ce qui favorise l'excellence au plus haut niveau et accroître l'espace européen de l'enseignement supérieur.

A ce propos, quatre débats sont en cours au sujet des tensions LMD, Programme logique de formations professionnelles, logique de formation académique. Ces débats sont basés sur les activités de l'apprenant, les unités et les crédits 120 par an. Tandis que la cohérence porte sur les activités et les crédits et les fonctions sur la durée de la formation, la charge de travail de l'étudiant, le poids scientifique. Certains aspects sont centrés sur l'enseignant et enfin la cohérence sur la recherche et les disciplines. Dans L'enregistrement des compétences et des diplômes, les référentiels sont liés aux activités, alors que le système basé sur l'entreprise non formel et formel, partenaires sociaux ou les cadres de références académiques université / Etat, etc. Cette analyse s'achève par une citation d'Adam Smith sur

l'articulation dans les cadres nationaux de certification pour placer quelque chose de nouveau et puissant. Sur le plan opérationnel après 2010, on devra donner une suite au processus de Bologne et mettre l'accent sur les domaines où les changements doivent s'opérer, c'est l'aspect de Formation tout au long de la vie. En Europe, la connaissance ne saurait se bâtir uniquement sur les jeunes générations accédant à l'université selon Roderik Ploud.

En Afrique, plus précisément au Cameroun, les Professeurs Fonkeng Epah et Elisabeth Tamajong Vukey dans leur ouvrage intitulé administration scolaire et provisorat parlent de supervision et du développement du personnel en évoquant l'organisation de la formation continue. D'après ces auteurs, la formation continue comprend toutes les activités que les enseignants entreprennent au cours de leur service. Elle est conçue pour contribuer à leur amélioration et à l'efficacité de leur mission. C'est peut être un voyage de lecture professionnelle, une participation au programme de développement de supervision et du curriculum une présence au cours de la session d'été. Il peut s'agir aussi des séminaires, des ateliers et beaucoup d'autres activités variant d'une observation en classe à un congé sabbatique , de visionner un film ou une émission de télévision à une totale implication professionnelle d'une grande profondeur et de longue durée selon Roc (1974 :9) et Harris (1980). La formation continue, le perfectionnement du personnel et la croissance professionnelle sont autant de termes utilisés fréquemment et souvent interchangeables pour désigner les activités d'éducation permanente du personnel professionnel de l'école. Traditionnellement aux Etats Unies et dans d'autres pays, l'une des préoccupations des inspecteurs, des conseils scolaires et les responsables locaux de l'éducation, principaux et fédéraux est d'encourager les enseignants à faire l'école d'été afin d'obtenir une licence. A l'heure actuelle, ceci est encore pratiqué au Cameroun : la plupart des enseignants qui obtiennent leurs diplômes à l'école normale de Bambili sont tenus de passer une année à l'université de Yaoundé 1 pour leur licence. Pour des milliers d'enseignants donc la formation est d'une signature ou qu'ils sont autorisés à enseigner uniquement sur référence ou certificat provisoire d'urgence à compenser les lacunes doit être de premier ordre dans la planification de la formation continue.

Pour l'enseignant d'une certaine expérience qui veut maintenir une attitude vitale et fraîche envers l'enseignement et améliorer son activité dans la salle de classe, les points suivants résument les buts essentiels de la formation continue dans la formation des enseignants:

- Etendre ses connaissances et l'apprentissage en général
- Se tenir au courant d'une société en pleine expansion
- Connaître les nouvelles techniques des dispositifs et arrangements
- Lui fournir les résultats de la recherche sur l'apprentissage et le processus d'apprentissage pour le préparer à de nouveaux domaines et à de nouvelles responsabilités. Lorsque le programme est bien planifié ce qui signifie que les enseignants sont bien consultés sur le type, la variété et le moment d'exécution de ces programmes, les activités de service sont de grandes valeurs. Le temps devrait être alloué pour l'activité pendant la journée plutôt que de l'ajouter après une journée complète d'enseignement.

Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants

Dans un extrait du rapport N°2013-009 de février 2013, il est question du bilan de la formation continue des enseignants. Ce document s'adresse aux Ministres français de l'Education nationale, l'enseignement supérieur et la recherche. Les principaux auteurs sont les inspecteurs généraux de l'Education nationale : Dominique Rojat Roger, Chudeau Marie Blanche, Mauhomat et les inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche Christine Szymankiewicz , Gérard Broussois ,Philippe Forstman. Ce rapport intervient à la suite d'un précédent rapport où on a eu à faire des recommandations. Il a été convenu qu'il fallait mieux répondre aux attentes des enseignants et aux finalités affichées intégrer la dimension « Formation Continue » dans la politique de gestion des ressources humaines, mettre en cohérence les moyens et objectifs affichés, renforcer le pilotage de la formation continue des enseignants et privilégier le niveau local pour la mise en oeuvre de même que le cadrage national et académique.

Dans les suites données par l'administration centrale du rapport 2010-2011, il a été question d'affirmer la continuité entre formation initiale et formation continue. C'est ainsi qu'on devrait adresser les plans de formation aux référentiels de compétences avec pour objectif de placer la formation continue au cœur de la politique de gestion des ressources humaines. Ceci permettrait de clarifier les priorités de l'offre de formation et d'adapter l'offre aux besoins de formations. Il y va de l'enrichissement du fichier des formateurs, ce qui permettra de faire de l'établissement et la circonscription les lieux privilégiés de la formation continue.

➤ **Enjeux de la formation continue**

Du point de vue stratégique

Des caractéristiques culturelles spécifiques, valeurs, croyances, mythes etc., règles vécues en commun par les membres lui permettent de s'adapter à son environnement et favoriser son intégration interne. Il est de l'intérêt de l'enseignant d'être imprégné de la culture d'entreprise par le biais de la formation. La formation continue doit être constamment présentée dans les projets d'investissement, parce qu'elle sert comme un instrument d'aide au développement des compétences. Elle n'a de sens que si elle est étroitement intégrée à la stratégie mise en œuvre pour maintenir le cap de la compétitivité et de l'innovation et de la progression du système éducatif. Cependant, la formation est et doit constituer un investissement au service de la stratégie de l'éducation. Ainsi, les acteurs éducatifs doivent intégrer la formation dans les grandes orientations stratégiques, tant pour acquérir une culture que pour faciliter la réalisation des projets d'investissement. Elle permet d'accroître la compétitivité et d'améliorer les compétences, et le renforcement du potentiel technique et par ajustement des savoirs ou du savoir-faire sur les catégories du personnel moins qualifié et permet la facilitation de l'actualisation des rôles professionnels dans les postes de travail.

Du point de vue social

La formation a d'abord une finalité humaine de transmission et de développement d'une personnalité qui se forme. Les dysfonctionnements sont des troubles, des anomalies constatées au sein d'une société. La plupart du temps, ils constituent des goulots d'étranglement qui réduisent le pourcentage de réussite ou la performance académique et influencent considérablement sur la rentabilité. L'apport d'une formation continue s'avère précieux pour impulser une action de formation qui peut être si l'observation est exhaustive. Un correctif à l'anomalie constatée.

Forte de ses vertus mobilisatrices, la formation continue peut être perçue aussi comme un signe de stabilité, de sécurité et comme une promesse de promotion, ce qui fait d'elle l'outil par excellence d'une bonne gestion des itinéraires et de carrière. À ce propos, l'intégration d'une gestion individuelle à travers une formation sera profitable, ceci pour la préparation des personnels à des éventuels changements, de poste ou de promotion, afin de maîtriser au mieux le facteur temps, surtout pour les cadres performants dans lequel les changements sont permanents. Sur ce point, la formation continue donc à la résolution des

dysfonctionnements aussi qu'à l'amélioration des compétences. Elle permet de prévoir des circuits progressifs de montée en connaissance pour adapter globalement les qualifications aux besoins et aux progressions de la société et de développer les compétences à l'occasion d'une embauche, puis d'une mutation interne ou d'une promotion. Elle peut aider à l'amélioration des catégories du personnel moins qualifié, et ajuster les contraintes de reconversion et la résolution des problèmes liés à certaines phases de la carrière individuelle.

➤ **Place de la formation continue dans la carrière**

Certaines organisations y ont vu une charge sociale supplémentaire, d'autres ont découvert un outil de gestion de personnel et de régulation des tensions sociales, certaines enfin y ont vu un instrument et un outil de développement. Les premières, qui ont vu dans la loi, la manifestation d'une nouvelle tracasserie étatique, ont tendance à avoir une vision rétractive qu'offre la formation et par voie de conséquence une conception rétractive de responsable de formation et de son rôle. Comme par exemple 44ans certaines entreprises, la formation continue est devenue un outil stratégique. Les exigences concurrentielles et la modernisation technologique poussent au développement des compétences des agents de l'entreprise, car ils sont en contact permanent avec les entreprises étrangères qui possèdent des technologies de pointes, alors le savoir- faire est indispensable dont la qualité dépend de la fonction formation.

On peut constater au sein de notre société que les exigences des postes sont très changeantes et l'évolution des technologies et des techniques changent et évoluent à tout moment, et pour faire face à ces variations et s'adapter aux nouveaux besoins, nos formateurs, cadres et personnels doivent recourir à des organismes de formation, mais aussi à des organismes externes pour les formations les plus poussées et pour une remise à niveau pour ainsi permettre au personnel d'avoir sa place dans les nouvelles pratiques qui ne sont pas toujours simples à maîtriser.

Le système de formation continue est certes très complexe mais nécessaire, car il lui faut concilier des objectifs généraux, des besoins propres à chaque service et des demandes individuelles. On constate que dans son fonctionnement courant, il a pour but d'améliorer les pratiques professionnelles et la performance des équipes de travail. Dans le cadre de la gestion prévisionnelle, sa tâche est de mettre et d'élever les compétences des salariés qu'ils soient de plus en plus appropriées aux objectifs en aptitude et en flexibilité par l'obtention de nouvelles certifications de qualité pour orienter la société vers les finalités visées.

L'autoformation

La formation continue permet une remise à niveau du personnel, elle peut se faire à travers une formation à distance, c'est-à-dire un échange avec les pairs ou d'une manière individuelle. C'est dans cette optique que nous avons pu distinguer à travers le (Rapport - n° 2013-009, février 2013, Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants) les différents types d'autoformation. Nous avons:

L'autoformation individuelle

Les professeurs exercent une profession intellectuelle. Chez les professeurs, beaucoup d'activités personnelles comportent une dimension auto formative effectivement utile dans le cadre de leur activité professionnelle, comme par exemple: un professeur de lettres lit ou va au théâtre, un professeur de musique assiste à un concert, un professeur de langue séjourne dans le pays où l'on parle la langue qu'il enseigne, un professeur de sciences de la vie et de la Terre herborise ou participe à un voyage géologique, etc. Les exemples sont innombrables. Et même s'ils ne concernent pas directement la discipline enseignée, ces activités concourent à la formation. Ces activités ne sont reconnues ni par l'institution, ni d'ailleurs par les professeurs eux-mêmes. Il n'est évidemment question ni de considérer que ces activités sont suffisantes et de libérer l'institution de l'obligation d'organiser une formation continue structurée, Cependant la (re)connaissance de l'autoformation permettrait de réaffirmer la dignité du métier de professeur en reconnaissant à cette fonction un véritable statut intellectuel.

En outre, il devrait être possible de faciliter la participation des professeurs à certaines de ces activités. Des négociations collectives permettraient d'accéder à des tarifs préférentiels aux activités culturelles associées à la discipline enseignée. Les chefs d'établissements pourraient être encouragés à faciliter la participation des professeurs à des colloques ou autres activités pourvu que cela soit compatible avec l'organisation des enseignements. Aujourd'hui, une part significative de l'activité d'autoformation passe par l'internet.

À ce jour, bien peu est fait pour aider les professeurs à cet usage. Il n'y a pas en quantité suffisante de locaux équipés dans les établissements ; aucune négociation tarifaire n'aide réellement les professeurs à s'équiper ou à s'abonner aux services d'accès ou à des ressources payantes ou encore des sites qui proposent des articles récents de revues scientifiques ; bien peu de plans d'équipements généraux, même dans les cas où, par exemple, un ordinateur portable est fourni à chaque élève, comprennent l'équipement correspondant des professeurs.

Au domicile, la surface dédiée à usage professionnel, indispensable à l'exercice de la profession enseignante en général et à l'autoformation en particulier, n'est pas réellement reconnue. Une réflexion spécifique mériterait d'être engagée afin d'envisager une prise en compte fiscale spécifique de ces différents aspects. Dans le premier degré, de la même façon, devant la carence de l'offre de formation institutionnelle, des enseignants choisissent de se former à leurs frais en participant à des stages pendant les vacances ou à des journées de formation organisées par des mouvements pédagogiques. D'autres sont abonnés à titre individuel à des revues pédagogiques, beaucoup fréquentent régulièrement, parfois les sites institutionnels, plus souvent les blogs professionnels de pairs ; ils sont peu nombreux, parmi les enseignants rencontrés, à exploiter les ressources du centre régional de documentation pédagogique de leur académie. Quelques-uns considèrent que la préparation de la classe est l'occasion d'une autoformation ; pour quelques enseignants-formateurs, c'est la préparation de séances de formation dont ils sont responsables qui a le même effet.

L'autoformation associative

Le précédent rapport soulignait déjà l'importance des actions de formation collective organisées par les syndicats, les associations de spécialistes et les sociétés savantes orientées vers un secteur du savoir proche d'une discipline enseignée.

Sans revenir sur ce qui a été dit, on doit constater qu'en effet ces actions sont fondamentales. Sur ce point aussi, la reconnaissance de la fonction réelle de formation continue de ces activités devrait conduire à recommander tout ce qui peut faciliter la participation des professeurs, en adoptant une attitude aussi souple que le permettent les contraintes d'organisation des services. En s'appuyant ou non sur les possibilités offertes par les investissements d'avenir, de nombreux partenaires se sont engagés dans une offre de formation continue en direction des professeurs. Les domaines des sciences, des arts et de la relation avec les entreprises sont les plus actifs. Dans les activités de ces partenaires, la limite est souvent tenue entre offre d'accompagnement du travail en classe, fourniture de documentation pédagogique et formation continue au sens strict.

➤ **Impact de la formation continue dans la société**

L'enseignement de qualité est au cœur de l'éducation de qualité. En l'absence de formateurs compétent(e)s et motivé(e)s, l'éducation de qualité restera à jamais une utopie. C'est la raison pour laquelle les enseignant(e)s doivent suivre une formation adéquate et

posséder les qualifications requises, quel que soit le niveau d'enseignement, de manière à pouvoir acquérir les connaissances, les attitudes, les comportements et les compétences qui leur permettront d'exercer correctement leur profession.

En outre «En Afrique, ces dix dernières années, devant la pression de la communauté internationale, la demande sociale, la démographie galopante et le manque de ressources, les gouvernements ont embauché des enseignants peu préparés à la profession enseignant» (Francis Djibo, 2010). Déjà, en 1993, le rapport Éducation Pour Tous (EPT) dénonçait « la présence d'enseignants non qualifiés pour absorber la demande galopante de scolarisation » Windham (1993 : p. 34). Cette tendance s'est poursuivie et l'on retrouve ainsi des enseignants contractuels ou communautaires (Burkina Faso, Mali, Niger, Cameroun) ou des instituteurs adjoints, certains n'ayant pas eu une formation de qualité. C'est dans cette lancée que selon Unesco (2004 : p.34 les rapports élèves/enseignants ont augmenté au cours de la dernière décennie dans les pays où les taux nets de scolarisation ont progressé, surtout en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest. Le nombre des enseignants demeure donc un problème précisément dans les pays qui ont le plus besoin d'accroître sensiblement la couverture de leur système d'enseignement primaire. La qualité sera menacée si les conditions de recrutement des enseignants sont encore assouplies ou si la charge de travail des enseignants s'alourdit. Il y a donc une tension qui se crée entre la quantité et la qualité des enseignants recrutés. Tout enseignant compétent, qui entre dans la profession, détecte assez vite les insuffisances de sa propre formation initiale. De plus, l'apparition de nouvelles théories et pratiques lui fait prendre conscience de la nécessité de se recycler (Cauterman, 1999; Mialaret, 1996). Avec l'avancement des contenus scientifiques, des méthodes, des techniques pédagogiques, il y a donc une tension qui se crée entre la quantité et la qualité des enseignants recrutés. Tout enseignant compétent, qui entre dans la profession, détecte assez vite les insuffisances de sa propre formation initiale.

L'évolution des mentalités et les changements du rapport de l'école avec les autres structures sociales se font à un rythme si rapide que les contenus de sa formation initiale peuvent être assez rapidement désuets (Mialaret, 1996). Que dire alors si déjà, le niveau de recrutement laisse à désirer? Il devient ainsi impératif de renforcer la formation continue (Unesco, 2003). De plus, ce renforcement de la formation continue pourrait réduire, selon Craig et AL (1998), les dépenses liées à la formation initiale pour laquelle on dispose d'ailleurs de peu de temps et de peu de moyens.

Comme le dit Mialaret (1996), il faut faire de la formation continue des enseignants une exigence du code d'éthique professionnelle. Il ne s'agit pour lui, ni de croire que sa formation initiale est achevée ou qu'elle est mal faite, mais qu'elle ne pouvait être qu'inachevée. Les bases reçues par l'enseignant durant sa formation initiale étaient nécessaires pour que, face aux élèves, « l'apocalypse pédagogique » soit évitée (Ilboudo et al, 1993). L'enseignant devrait donc être conscient de la tâche qui lui reste à faire et s'engager dans la formation continue, non pas pour se retrouver entre enseignants et jaser des dernières nouvelles, mais pour se fixer un objectif clair, la réussite scolaire. Cela donne une orientation efficace à la formation continue.

CHAPITRE 3: THEORIES EXPLICATIVES

3.1. L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Il a été établi avec Albert Bandura (1986) dans la théorie de l'orientation scolaire et professionnelle un cadre théorique évolutif construit à partir de la théorie sociale cognitive. Elle étend cette théorie générale à la compréhension des processus en jeu au cours de l'orientation scolaire professionnelle. Elle met en lumière les variables sociales cognitives telles que les sentiments d'efficacité personnelle. Elles rendent les personnes capables de donner une direction à leur orientation scolaire et professionnelle. Le cadre s'intéresse aux modalités d'action d'autres facteurs personnels et environnementaux. C'est le cas du genre, de la culture des obstacles, les facteurs qui contribuent à déterminer les cheminements professionnels des personnes. Dans le présent article, les principaux principes sont les modèles, des intérêts, du choix et du niveau de réussite. De ce fait, la théorie examine la portée de certains aspects dans les interventions éducatives, du soutien en conselling et orientation.

Les principaux objectifs ici sont de favoriser les aspirations professionnelles et les intérêts des jeunes gens, faciliter le choix professionnel et sa réalisation, élargir l'éventail des options envisageables, faire face aux obstacles et construire des soutiens, faciliter les réussites professionnelles.

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle a plusieurs domaines d'application. Dans notre cadre, nous nous intéresserons aux domaines de l'éducation et de l'aide à l'orientation. Les hypothèses relatives au développement au cours de l'enfance et de l'adolescence, les sentiments d'efficacité personnelle et d'autres variables sociales cognitives suscitent les types d'intervention en orientation scolaire et professionnelle, ainsi la présentation des difficultés. Ces applications ont un objectif de soutien. Il s'agit d'un cadre conceptuel permettant d'adapter les méthodes de counseling existantes et développer de nouvelles d'intervention.

Pour favoriser les aspirations professionnelles et les intérêts des jeunes gens, plusieurs processus interviennent au cours de l'enfance et de l'adolescence dans le cadre de la scolarité, de la famille, des groupes des pairs et d'autres domaines. Ce sont les processus qui créent les bases pour le choix et les adaptations futures. Ils incluent la formation des aspirations professionnelles dans le cadre de la théorie sociale cognitive et professionnelle, les

aspirations représentent les buts professionnels provisoires ou des rêveries. Cependant, les jeunes enfants ont une emprise très limitée sur leurs capacités au cours des années de scolarité de l'école maternelle au collège. Cela est dû à leur faible expérience professionnelle et de leur possibilité d'observer des modèles de rôles professionnels. La justification tient au fait que leurs intérêts et leurs aspirations professionnelles ont une forte probabilité d'être stéréotypés, étroits et peu stables. Les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes des résultats qui émergent nourrissent à leur tour les intérêts et des buts éducatifs et professionnels qui tendent à préciser et à se cristalliser au cours du temps. Les sources qui alimentent les sentiments d'efficacité personnelle peuvent être utilisées comme un cadre permettant d'organiser des interventions psycho-éducatives. Dès lors, le fait d'atteindre soi-même des objectifs que l'on s'est fixé constitue un objectif d'intervention important à cause des effets potentiels des expériences de maîtrise sur les sentiments d'efficacité. D'autres sources sont conçues à partir de l'apprentissage par observation, le soutien social et la persuasion afin d'encourager les étudiants à s'engager dans les nouvelles tâches à persister en dépit des résultats initiaux. On prend en compte les états psychologiques et affectifs dans les cas où l'anxiété attachée à la tâche semble diminuer le sentiment d'efficacité personnelle et dégrader le niveau de réussite atteint.

Pour faciliter le choix professionnel et sa réalisation, il faut une bonne appréciation de leurs intérêts, de leurs valeurs et de leurs talents. On doit aussi comprendre la façon dont les attributs correspondent à des choix professionnels potentiels, de même un but clair ou un choix qui permet de faire les liens entre leurs attributs personnels et une voie professionnelle qui convient.

Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, considérations théoriques et pratiques TSCOSP (La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle) a été conçue en vue de développer un système explicatif bien intégré de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent Bron et Haeckett, 1994, p.2000)

Cette théorie vise en particulier à rapprocher et à examiner les liens existants entre les variables clés dégagés par les théories antérieures de l'orientation scolaire et professionnelle et par la recherche. Cette théorie englobe trois sous modèles qui se recouvrent en partie. Ces trois modèles ont pour but d'expliquer les processus grâce auxquels les personnes développent leurs intérêts personnels, réalisent leurs choix professionnels, les modifient et parviennent à des niveaux différents de réussite et de la stabilité professionnelle. Un

quatrième sous modèle, qui concerne la satisfaction professionnelle a été développé récemment par Lentex Brown, (2006). La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle qui met l'accent sur les mécanismes complexes d'influence mutuelle qui s'exerce entre les personnes, leurs comportements et leurs environnements. Cette théorie met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle tout en reconnaissant l'importance de nombreuses influences personnelles et environnementales.

Les éléments de base et modèles de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle sont les variables personnelles centrales : les trois variables individuelles qui activent l'auto direction des développements professionnels, les croyances relatives au sentiment d'efficacité personnelle, les attentes des résultats et les buts personnels.

Ces croyances d'efficacité qui comptent parmi les déterminants les plus importants de la pensée de l'action dans la théorie de Bandura (1996) ont été l'objet d'une attention particulière de la part des chercheurs qui travaillent dans le champs de l'orientation scolaire et professionnelle (Rottinhaus, Larson et Borgen, 2003).

Ce sont les expériences individuelles de maîtrise qui ont la potentialité d'exercer l'influence la plus grande sur les sentiments d'efficacité personnelle. L'efficacité personnelle concerne ses propres capacités (« suis-je capable de faire ceci ? »). Les attentes des résultats font référence aux croyances personnelles relatives aux conséquences et aux résultats des réalisations de comportements particuliers.

Les buts personnels peuvent être définis comme l'intention qu'a la personne de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif particulier (Bandura, 1986) ; La TSCOSP distingue les choix concernant les buts exprimés en termes de choix du contenu et les buts en termes de niveau de résultats fixés (le niveau ou la qualité du résultat que l'on cherche à atteindre dans le domaine choisi.

Les modèles des intérêts du choix et du niveau de réussite dans le cadre de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle.

Dans le cadre de la TSCOSP, le développement des intérêts scolaires et professionnels ; la construction des choix d'études et des choix professionnels et le niveau de réussite à atteindre dans les domaines universitaires et professionnels sont décrits dans le cadre de trois modèles de processus distincts mais en interaction (Lent et Al, 1994).

Dans le modèle des intérêts : les environnements sociaux de la personne : comme la famille, l'école, les lieux récréatifs et les groupes de pairs exposent les enfants et les adolescents à un ensemble des domaines d'activité comme le sport, les mathématiques et la rédaction, les parents, les enseignants et les « autres significatifs » encouragent les jeunes gens à s'engager de façon stricte dans certaines activités parmi toutes celles qui sont disponibles.

la TSCOSP prend également en compte d'autres caractéristiques de personnes et de leurs environnements, caractéristiques qui affectent le développement et la modification des intérêts : par exemple, les capacités et les valeurs, éléments essentiels des théories. Il est nécessaire de mettre l'accent sur le fait que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats ne se construisent pas dans le vide social et qu'ils n'interviennent pas de façon isolée dans la construction des intérêts professionnels, des choix ou des processus permettant d'atteindre un certain niveau de réussite. La TSCOSP met l'accent sur les aspects psychologiques et sociaux des variables telles que le genre et l'appartenance ethnique. On considère que ces variables socio démographiques influent sur l'orientation scolaire et professionnelle suivant plusieurs voies principales à travers les types de réactions qu'elles suscitent de la part de l'environnement social et culturel et par l'intermédiaire, leur relation à la structure des opportunités à laquelle les individus sont exposés.

Le modèle du choix professionnel ; choisir une voie professionnelle n'est pas un acte singulier ou un acte de type statistique, le choix professionnel est précédé d'un vaste ensemble de sous processus notamment ceux du développement des sentiments d'efficacité, des attentes des résultats, des intérêts et des capacités relatifs à différents types d'activités. Dans le but de simplification conceptuelle, la TSCOSP analyse le processus de choix initial en trois composantes : l'expression d'un choix initial pour entrer dans un domaine particulier ; la mise en œuvre d'actions destinées à réaliser son propre but (par exemple s'insérer à un programme de formation particulier ou dans une discipline universitaire principale et les expériences de réussite postérieure.

Comme la théorie de Holland, la TSCOSP postule que les intérêts professionnels des personnes tendent à les orienter vers des choix d'option que pourraient leur permettre de réaliser leurs activités préférées et d'interaction avec d'autres individus qui ont des profils d'intérêts proches des leurs.

Comme nous l'avons déjà mentionné, on considère que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes des résultats influencent conjointement sur les intérêts relatifs aux activités professionnelles, intérêts qui nourrissent les choix des buts professionnels par exemple les intentions de poursuivre une voie professionnelle particulière. Les buts motivent le choix des actions ou des efforts pour atteindre ces buts (rechercher un entraînement adapté, poser sa candidature pour certains emplois). Ces actions à leur tour aboutissent à une configuration particulière de réussite ou d'échecs.

Dans le cadre de la TSCOSP, on distingue deux grands types d'opportunités contextuels en fonction du moment où elles interviennent au cours du processus de choix. Le premier type d'opportunités inclut les influences les plus lointaines liées au milieu socio-culturel (par exemple la socialisation par l'apprentissage des choix des rôles de genre et des rôles culturels).

Le second type d'opportunité concerne les influences environnementales plus proches qui entrent en jeu au cours même des phases actives du processus de choix.

Dans le modèle de réussite atteint, la TSCOSP ne s'intéresse pas uniquement à la façon dont les intérêts se développent et dont les choix sont faits, mais aux facteurs qui influent sur les résultats scolaires et universitaires et sur les niveaux de réussite professionnelle (par exemple, les évaluations de réussite et de compétence professionnelle, les attentes de ces résultats et les niveaux de buts fixés).

Comme la théorie sociale cognitive générale, la TSCOSP postule l'assistance d'un bouc.

Il faudrait aussi insister sur le fait que l'on considère que les sentiments d'efficacité personnelle complètent la capacité objectivement évaluée mais qu'ils ne peuvent pas s'y substituer. Ce que les personnes peuvent réaliser dépend en partie de la façon dont elles interprètent et exercent leurs capacités ; ce qui contribue à expliquer pourquoi deux individus qui ont les mêmes capacités objectives semblables peuvent réaliser des performances dont la qualité varie fortement (Bandura, 1986). Lorsqu'une personne doute de ses capacités, elle va probablement moins souvent mettre en œuvre ses capacités de façon efficace, rester moins longtemps focalisé sur la tâche et ne pas persévérer de sentiments face aux difficultés.

Les effets de sentiments d'efficacité d'une personne peuvent dépendre du fait qu'ils sont plus élevés ou moins élevés que le niveau actuel de ses capacités objectives. Les

personnes peuvent rencontrer des difficultés lorsqu'elles interprètent mal leurs capacités que ce soit de façon positive ou négative. Les croyances d'efficacité personnelle, qui surestiment fortement leurs capacités actuelles (cas de surestimation) peuvent encourager les personnes à se lancer dans la réalisation de tâches sur lesquelles elles sont mal préparées, risquant de ce fait l'échec et le découragement. Quant aux sentiments d'efficacité personnelle qui sous-estiment leur capacité objectivement évaluée (cas de sous estimations) peuvent influencer sur le niveau de réussite des personnes en suscitant une moins grande mobilisation des efforts et de la persévérance, des buts moins élevés une anxiété plus forte relative au niveau de la réussite à atteindre et l'évitement d'objectifs réalistes. Ces deux types de mauvaises interprétations (surestimation et sous-estimation) peuvent contrarier le développement des capacités. Des sentiments d'efficacité personnelles légèrement supérieur aux capacités objectives (légère, surestimation) favorisent une utilisation optimale de capacités et une motivation pour leur développement.

3.2. THEORIE DE LA MOTIVATION

Le concept de la motivation peut être défini comme un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces intérieures et/ou extérieures qui engendrent l'initiation, la direction, l'intensité et la persistance du comportement, Vallerand et Thili, (1993). L'accent mis sur les forces internes et externes est cohérent avec la présence de deux grands types de motivation, à savoir la motivation intrinsèque et extrinsèque.

La motivation intrinsèque (consistant à faire une activité pour le plaisir inhérent à celle-ci) et la motivation, extrinsèque (consistant à faire quelque chose pour atteindre un but détaché de l'action) permettent de donner un sens à plusieurs phénomènes d'importance en ce qui a trait au fonctionnement humain, Vallerand et Thili, (1993).

La TAD, Deci et Ryan (2000) assimilent ces points de vue apparemment divergents en reconnaissant que l'être humain possède une tendance naturelle vers l'actualisation de soi, mais en ne négligeant pas l'influence de l'environnement dans le développement de celui-ci. Ainsi, la TAD postule que tous les individus ont une tendance innée et naturelle à développer un soi de plus en plus élaboré et unifié (Sheldon et Kasser, 2001). Néanmoins, la théorie postule qu'il y a des facteurs sociaux spécifiques qui peuvent soutenir ou entraver cette tendance. En d'autres mots, le contexte dans lequel l'individu évolue peut soutenir ou restreindre celui-ci lors de sa tentative de maîtriser et d'intégrer ses expériences dans un soi cohérent.

La TAD souligne le fait que l'environnement social peut représenter autant un allié qu'un ennemi dans la tentative de la personne d'interagir de façon autodéterminée avec son environnement et d'intégrer ses expériences dans un soi cohérent (Deci et Ryan, 2000). De plus, la satisfaction des besoins psychologiques de base (i.e., autonomie, compétence et appartenance sociale) facilite la motivation intrinsèque et l'intégration des motivations extrinsèques.

En outre, depuis plus d'un demi-siècle, psychologues, sociologues, psychanalystes et autres chercheurs, ont proposé des théories de la motivation. Du fait de la complexité du concept de la motivation, chaque modèle théorique ne s'intéressant qu'à une facette de la motivation présente des limites. Chaque théorie s'efforce de combler les lacunes des théories précédentes. Peu de théories proposent une définition exhaustive de la motivation. Il s'agit donc de présenter les diverses théories pour montrer qu'aucune ne permet d'expliquer à elle seule la complexité du processus de motivation. Il faut clarifier et regrouper ce concept multiforme pour bien comprendre de quoi on parle vraiment et éviter de « simplifier » le concept de chaque théorie et de le réduire à quelques schémas et paradoxes. Les théoriciens proposent donc d'intégrer les théories de la motivation en raison de leur réelle complémentarité. C'est-à-dire, parvenir à articuler les principales théories de la motivation au travail. Tout ce qui a donné lieu à l'émergence des modèles intégrateurs de la motivation au travail. Ces modèles ont donc pour vocation de relier des théories de la motivation, autrefois développées dans des contextes déterminés, sans objectif d'explications globalisante de l'homme au travail. Parmi les modèles intégrateurs, celui de Kanfer (1990) présente l'avantage d'être très synthétique et de parvenir à intégrer de façon très globale les différents apports théoriques des théories de la motivation au travail

Par ailleurs, le concept de motivation est aussi présent dans le travail, et ce concept s'est développé à partir du 20ème siècle et de nos jours il existe de multitude de théorie et de courants de pensées sur ce thème.

Le concept de motivation peut en outre être décrit comme étant le « construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et externe produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, et la persistance du comportement » Vallerand et ThiII, (1993, p.18). Ainsi donc nous comprenons par cela que la motivation conditionne les comportements dans les activités quotidiennes et aussi dans les tâches que nous effectuons, comme le travail. Elle peut être considéré comme une composante de la performance au travail, il faut toutefois

tempérer l'importance de la motivation dans la performance finale d'un salarié car il a été démontré que la performance est fonction de la motivation, certes, mais également des capacités de l'individu et du contexte dans lequel il évolue.

Après avoir expliqué ce que c'est que la motivation, nous essayerons de présenter les grandes théories de la motivation parmi lesquelles nous avons les théories du contenu, les théories du choix, et les théories du développement de sentiment, d'auto-efficacité et d'autodétermination.

3.3. THEORIES DU CONTENU

Elle est basée sur la satisfaction du besoin, cette théorie s'intéresse aux besoins ressentis par les individus et aux conditions qui les poussent à satisfaire ces besoins. Ces théories sont donc axées sur le déclenchement et l'intensité de la motivation. La théorie du besoin est une théorie qui a été développée par plusieurs auteurs, il sera question pour nous de les présenter.

Selon Roussel, les théories des besoins « tentent de dresser des listes de facteurs de motivation. » (2000, p.15). Elles « s'intéressent aux besoins ressentis par les individus et aux conditions qui les poussent à satisfaire ces besoins. Ces théories sont donc axées sur le déclenchement et l'intensité de la motivation » (Saulnier: 1). Appartenant aux théories de contenu, les théories des besoins sont axées sur le déclenchement et l'intensité de la motivation. Elles indiquent les besoins ressentis par les individus et les conditions qui les poussent à satisfaire ces besoins (par exemple, besoins physiologiques élémentaires, besoins de sécurité, besoins sociaux, besoins de développement, de progression et de reconnaissance, besoins d'actualisation de soi, etc.). Dès lors que les individus ont cette volonté, ils agissent, ils sont motivés. Les besoins psychologiques (force interne) sont à l'origine du comportement. Ils sont donc les facteurs de la motivation au travail. Parmi les théories de contenus, les modèles suivants ont le plus trouvé d'applications dans le domaine managérial

3.4. THEORIE DES BESOINS SELON MASLOW

En 1943, Abraham Maslow publie sa théorie selon laquelle tout individu au travail ressent des besoins qui sont sources de motivation. Il propose l'existence de besoins repartis en cinq catégories, qu'il est possible de hiérarchiser et de classer dans une pyramide.

Les besoins physiologiques : le premier niveau, le plus basique, ces besoins peuvent être satisfaits par l'intermédiaire de la rémunération.

Les besoins de sécurité (économique, psychologique, physique) qui peuvent être satisfaits notamment en développant l'employabilité des individus.

Les besoins de sociabilité (appartenance, communication). Ils peuvent être satisfaits par un développement d'appartenance, notamment par la culture d'entreprise, la communication interne, les groupes de projet, les activités sociales.

Les besoins de reconnaissance (estime, considération). Ils peuvent trouver écho à travers les systèmes de rémunération, l'implication des individus, le management participatif, l'empotement des individus.

En bref, nous pouvons retenir de ces différentes théories un certain nombre d'enseignements pour les managers.

Prendre conscience que l'intensité d'un besoin est subjective, fluctuante dans le temps et compensable par un autre besoin. Alderfer, (1969). Connaître (écouter) les besoins des salariés, qu'ils soient ou non latents et exprimés (Besoin., de sécurité, besoin d'amour (de rapports sociaux, d'affection, d'appartenance à une équipe), besoin d'estime (de reconnaissance), besoins de réalisation de soi (de progresser, de s'épanouir), etc.). Maslow, (1943) et Alderfer, (1969). Prendre conscience que chaque salarié a des besoins spécifiques, Mc Clelland, (1961). Les éléments correspondants aux facteurs de motivation doivent être incorporés et variés dans la configuration de l'emploi afin de l'enrichir. Les influences d'insatisfaction (ou au mieux, l'absence d'insatisfaction plutôt que de la satisfaction) correspondantes aux facteurs d'hygiène doivent être diminuées (Le travail proprement dit (objet du travail), la responsabilité, l'avancement de compétence, etc.). Herzberg, (1959). Les facteurs d'hygiène ou les besoins physiologiques, (y compris la condition physiologique et la condition psychologique) sont autant importants. Selon la théorie bifactorielle d'Herzberg,(1959), les facteurs d'hygiène, de maintenance ou d'ambiance ne seraient pas à l'origine de la motivation (Les conditions de travail, la sécurité de l'emploi, les relations avec les collègues, les subordonnés et les supérieurs, la politique et l'administration de l'entreprise, etc.). Ils poussent l'individu à agir sans véritable motivation.

Nous pensons que comme des éléments essentiels du climat d'entreprise, la condition psychologique peut influencer directement la motivation externe de l'individu et le processus motivationnel (la direction, l'intensité et la persistance). Donc, les éléments qui concernent à la condition psychologique sont des facteurs de motivation (externe). Mais la condition

physiologique peut générer de l'insatisfaction chez un individu, ou au mieux, l'absence d'insatisfaction plutôt que de la satisfaction. Herzberg, (1959).

En donnant aux salariés des missions plus épanouissantes (l'enrichissement du travail), plus valorisantes et moins mécaniques leur permettant de déployer davantage de compétences (La responsabilité, les accomplissements (réalisation d'un travail bien fait), la reconnaissance des accomplissements, la possibilité de développement, etc.). Herzberg, (1959).

Les théories classiques de la motivation intrinsèque stipulent que le déclenchement de la motivation d'un individu est incité par la volonté de satisfaire essentiellement des besoins d'ordre supérieur (ou des besoins psychologiques). A partir de ce principe de base, ce groupe des théories tente d'identifier les forces internes et externes, et d'expliquer « comment elles agissent sur la décision individuelle d'agir de façon motivée ». Dans la recherche en psychologie des organisations, nous trouvons deux théories qui émergent de ce courant, qui permettent de définir la motivation intrinsèque. Elles sont:

- Les théories de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan, (1985)
- Les théories des caractéristiques de l'emploi (Hackman et Oldham, 1976,1980).

S'agissant des théories de l'évaluation cognitive, Deci et Ryan, (1985) pensent qu'elles sont les forces, la motivation intrinsèque qui pousse un individu à effectuer des activités volontairement par intérêt pour lui-même et pour le plaisir et la satisfaction qu'il en retire. Au travail, la motivation intrinsèque serait suscitée par les besoins (que chaque individu développe plus ou moins) de se sentir compétent (qui se développe par l'accumulation de connaissances et d'expériences au cours de ses interactions avec son environnement) et les besoins de se sentir autodéterminé (il s'agit pour lui de développer sa perception d'être à l'origine de son comportement). Dans le processus motivationnel, le besoin de se sentir compétent agit de façon conjointe avec celui d'autodétermination. Ce processus dépendrait de tous les facteurs personnels (dispositionnels) et contextuels qui pourraient influencer ces deux besoins. Donc, les facteurs situationnels joueraient aussi un grand rôle comme déterminants de la motivation intrinsèque.

Pour les théories des caractéristiques de l'emploi, Hackman et Oldham (1976,1980) estiment que la motivation et la satisfaction au travail résultent des effets conjoints des forces incitatrices du besoin de l'étude de la théorie de la motivation par la taxonomie et de son apport pour la GRH développement individuel et des caractéristiques de l'emploi. Ils ont

identifié cinq caractéristiques détenus par un emploi qui influenceraient le niveau potentiel de motivation: la variété des compétences, l'identité de la tâche, le sens de la tâche, l'autonomie et le feed-back. En expliquant comment le potentiel de motivation lié à un emploi peut générer une motivation interne élevée, ils proposent lorsque trois types de besoins de développement personnel sont satisfaits. C'est-à-dire, la caractéristique du travail doit permettre à l'individu de (1) se considérer responsable des résultats de son travail (l'autonomie); (2) ressentir que son travail a un sens (la variété des compétences requises, l'identité de la tâche et la signification de la tâche); (3) avoir connaissance des résultats du travail qu'il réalise (la qualité du feed-back reçu), etc.

Selon ces théories, nous pouvons dire que la motivation intrinsèque résulte des forces (les mobiles) qui incitent l'individu à effectuer des activités volontairement. Le déclenchement de la motivation est incité par l'intérêt pour lui-même, pour le plaisir qu'il en retire et par la volonté de satisfaire essentiellement des besoins psychologiques ou d'ordre supérieur.

Les théories de la justice organisationnelle et de l'équité des valeurs entrent dans ce registre. Ce groupe des théories postule que la motivation au travail résulte de la disposition de l'individu à comparer sa situation à celle d'autres individus. Selon Roussel (2000), l'hypothèse fondamentale de ces théories «est que l'existence d'une dissonance entre ce qui est perçu et ce qui est désiré est source de tension psychologique, entraînant de la part de l'individu des comportements qui visent à réduire cette tension et cette dissonance.» (2000, p.8). Elles stipulent que tout individu au travail veut observer sa situation afin d'évaluer si le traitement qui lui est réservé est équitable ou non, et que l'individu est motivé

pour travailler, dès lors qu'il perçoit son environnement personnel comme étant équitable par comparaison avec d'autres individus de référence. « Selon l'auteur, un traitement injuste aurait pour effet de démotiver les individus alors qu'un traitement juste aurait pour effet de motiver les individus en répondant à leur besoin de justice.» Saulnier, (p.5). En revanche, à l'issue de cette comparaison, si l'individu perçoit l'iniquité (il est insatisfait de sa situation) qui crée chez lui une tension qu'il va chercher à réduire. « Cette tension le conduit à déclencher son comportement vers un but, à déployer les efforts nécessaires pour réduire le sentiment d'iniquité qui l'anime. Il est motivé». Roussel, (2000, p.8). Dans ce groupe, les travaux d'Adams et ceux de Greenberg sont les plus connus. Leurs théories sont:

- Les théories de l'équité d'Adams (1963, p.1965);

- Les théories de la justice organisationnelle de Greenberg (1987, p.1990).

Selon la théorie de l'équité d'Adams, (1963, 1965), l'individu poursuit un processus de comparaison en évaluant deux rapports (le rapport "avantages retirés de l'emploi sur contributions en faveur de l'entreprise) Ap/Cp et Aa/Ca tend à observer son sentiment de justice (ou d'injustice) à l'égard de sa situation dans l'entreprise. Ces ratios consistent donc aux quatre facteurs : (Ap) avantages personnels, (Cp) contributions personnelles, (Aa) avantages des autres individus, (Ca) contributions des autres individus. Les autres individus considérés comme points de repère peuvent être un ou plusieurs individus à l'intérieur de son entreprise, ou des individus travaillant dans d'autres organisations. Lorsqu'il perçoit des différences entre deux rapports, il éprouve un sentiment d'iniquité : soit de sur-équité ($Ap/Cp > Aa/Ca$), soit de sous-équipé ($Ap/Cp < Aa/Ca$). Sa motivation engendrera la volonté de réduire ces sentiments et le conduira soit à adopter un nouveau comportement, soit à changer les perceptions de la situation.

3.5. THEORIES DE LA JUSTICE ORGANISATIONNELLE DE GREENBERG

La théorie de l'équité d'Adams (1963, 1965) a connu de nombreux prolongements qui s'inscrivent dans la justice organisationnelle. Celle de Greenberg (1987, 1990) divise deux dimensions de l'équité dans les organisations la justice distributive et la justice procédurale(ou des processus). Pour lui, la théorie d'Adams (1963, 1965) est apte à rendre compte du sentiment de justice distributive. Pour l'améliorer, il ajoute la justice procédurale qui concerne essentiellement des processus mis en place pour prendre les décisions d'attribution de récompenses. C'est à dire, les processus influenceraient positivement l'équité comme: la justice des méthodes, des moyens et des processus utilisés (déployés) par l'organisation pour allouer les ressources et les récompenses. En bref, ces théories nous proposent de motiver à travers la justice perçue, et en particulier à la gestion des rémunérations. Elle introduit la contribution, le mérite des salariés dans l'attribution de récompenses. Selon Thériault (1983), si elles guident une meilleure compréhension des attitudes et des comportements des salariés, en utilisant les principes d'équité interne (comparaisons entre les emplois) et d'équité externe (utilisation des enquêtes de salaires), elle peut aider les pratiques d'évaluation de salaires des emplois de travail en entreprise.

Par contre les théories du choix cognitif, montrent Comment les gens sont motivés pour travailler. Ici les deux dernières familles théoriques de R. Kanfer (1990) leur reconnaissent une capacité à mettre en avant le rôle des effets, de la volonté, des dispositions et des caractéristiques instrumentales du contexte de travail. Ce type de théories est dit de processus, car elles se penchent sur le processus motivationnel et les mécanismes qui conduisent à la motivation.

Les principales théories de ce groupe sont :

- La théorie du mobile à l'accomplissement d'Atkinson (1957), (l'approche cognitive interactionnelle classique)
- La théorie des attentes de Vroom (1964) ou théorie de l'expectation (VIE) (l'approche cognitive intermittente)

La théorie des dynamiques de l'action de Atkinson, Birch et Kuhl (1970, 1978) (l'approche des dynamiques de l'action).

A partir des travaux de Tolman (1932) et Lewin (1936), les théories du choix cognitif cherchent à comprendre « comment le mécanisme de la motivation fonctionne », ou « comment un individu est motivé pour travailler » et « quels sont les processus essentiels qui conduisent au déclenchement du comportement, aux actions, et aux réalisations allant dans le sens de ce qui est attendu par l'organisation ».

Afin de répondre à ces questions, elles proposent un principe de base: le comportement est déterminé par la valeur subjective de l'objectif que l'individu cherche à atteindre (poursuit) mais aussi par ses attentes de voir son comportement produire le résultat recherché. C'est-à-dire le comportement d'un salarié est déterminé par la valeur d'une sorte d'analyse coûts et bénéfices qu'il attribue à ses objectifs et par la probabilité d'en obtenir des résultats (des choix conscients et raisonnés) à la mesure de l'effort consenti. Il s'intéresse donc aux liens que l'individu au travail perçoit entre les efforts qu'il déploie, la performance attendue et constatée et les récompenses ou sanctions qui en découlent. A cause de la théorie des attentes de Vroom (1964), on ne se limite pas aux arbitrages entre expectation de succès et d'échecs comme envisagées par Atkinson (1957), elle a trouvé le plus d'applications dans le domaine managérial. En raison des contraintes d'espace, nous ne présentons que cette théorie dans l'article.

La théorie des attentes de Vroom (1964) repose sur l'idée que le processus motivationnel est une force. La force motivationnelle, selon la définition de Vroom (1964), est l'intensité d'agir pour accomplir une action. Cette force est déterminée par trois facteurs qui se combinent de façon multiplicative : l'attente ou expectation (E), l'instrumentalité (I) et la valence (V). La motivation au travail d'un salarié serait déterminée par les attentes (ces attentes l'inciteront à agir s'il perçoit une relation d'instrumentalité ou en fonction de la performance réalisée une probabilité de recevoir de récompense.). Elle serait exécutée par les efforts qu'il se sent capable de déployer afin de réaliser les objectifs attendus. Cette instrumentalité doit permettre au salarié de percevoir s'il a des chances de recevoir telle ou telle récompense en fonction de la performance qu'il pourrait réaliser. Si le salarié ressent de l'attrait (une valence) à l'égard des buts de performance et des récompenses souhaités, ces relations d'attentes et d'instrumentalité formeront la motivation.

3.6. THEORIES DE L'AUTOREGULATION- METACOGNITION SUR LA MOTIVATION DES INDIVIDUS

Selon Roussel, « Ruth Kanfer (1990) regroupe un dernier ensemble de théories dont les développements sont les plus récents au sein du paradigme de l'autorégulation - métacognition. » (2000 :12). Ces théories ont pour finalité d'expliquer que lorsqu'un individu cherche à atteindre des objectifs, des processus interviennent entre les mécanismes cognitifs et affectifs et déterminent son comportement. Selon elles, dès lors qu'il a exécuté un choix, des processus cognitifs et affectifs orientent le comportement lui permettant d'atteindre l'objectif. « Ces théories proposent d'expliquer davantage les processus qui déterminent l'effet des objectifs sur le comportement, les processus qui déterminent le choix des objectifs poursuivis par l'individu ». Roussel (2000, p.12). Nous choisissons de ne présenter que deux théories de ce paradigme, celles qui ont le plus d'impact sur la gestion des individus et des groupes:

- La théorie de la fixation des objectifs de Locke (1968) Motiver en fixant des objectifs;
- La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1971, 1975, 1985, 1991) Être motivé par le fait de se sentir compétent et autodéterminé.

Ces théories impliquent deux conceptions importantes: l'autorégulation et la métacognition. La première conception décrit la capacité d'une personne à ajuster son propre comportement pour adopter la fonction des comportements attendus au sein d'une organisation. Selon Bérubé, (1991); elle se définit comme étant la « capacité basée sur

l'analyse d'une situation, l'autocritique par rapport aux erreurs, la flexibilité cognitive et motrice, le maintien ou la persistance de l'action jusqu'à son terme, la résistance à la distraction et la capacité d'effectuer les changements nécessaires en cours de route (1991, p. 23).

A cela s'ajoute la théorie de la fixation des objectifs de Locke (1968). En effet dans la théorie de la fixation des objectifs de Locke, l'auteur propose qu'il faille motiver en fixant les objectifs. Cette théorie des objectifs (1968) a une seule solution : fixer des objectifs. Elle affirme, d'une part, que la fixation des objectifs est très importante pour la motivation d'un salarié, et, d'autre part, que l'individu se comporte de façon rationnelle et consciente. Ainsi, « l'individu aurait un certain niveau de contrôle sur ses excitations stimulus, ferait des choix, orienterait des actions, consciemment, en direction des objectifs qu'il veut atteindre. Roussel, (2000 13). Mais, cette théorie, par rapport aux théories du choix cognitif, introduit la notion de volition. C'est-à-dire, « certains engagements ne seraient pas pris en fonction de choix cognitifs, mais par volonté, sans calculs particuliers par devoir ou guidés par l'affect. L'apport de cette théorie au management par objectif est considérable », Roussel (2000, p.13). Selon Locke et ses collaborateurs (1981), sous certaines conditions, la fixation des objectifs, dans une organisation améliore la performance des salariés (quand ils considèrent avoir les capacités nécessaires pour atteindre les objectifs ; quand un feedback est mis en place. C'est-à-dire : les supérieurs informent les salariés des progrès accomplis par rapport aux objectifs. Pour Locke, la difficulté de l'objectif renforce le niveau d'effort fourni et la persistance de celui-ci. En outre, si l'objectif est spécifique, il permet de concentrer l'attention et les efforts de l'individu, ce qui lui permet de développer des stratégies afin d'optimiser son travail. L'individu guidé par un objectif est ainsi plus performant qu'un individu livré à lui-même.

Il convient de rappeler que la théorie des objectifs connaît des limites notamment:

- Si l'objectif est trop difficile à atteindre, certaines personnes risquent de se démotiver.
- Les individus qui n'ont pas un fort besoin de réalisation ou d'accomplissement sont moins motivés par la fixation d'objectifs que les autres.

Plus une tâche est complexe et plus elle demande d'interactions entre individus, moins la fixation d'objectifs sera efficace. La simple fixation d'objectifs ne suffit pas à motiver les individus, il faut pour cela qu'ils soient engagés, impliqués dans l'objectif

Selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1971, 1975, 1985, 1991), nous pouvons dire que le comportement est motivé par le besoin de se sentir compétent et d'être à l'origine de ses propres comportements (capables d'arriver à ses fins et de contrôler ses comportements : de se sentir autonome). Lorsque l'individu cherche à atteindre des objectifs, des processus interviennent entre ses mécanismes cognitifs et affectifs.

Dès lors qu'il a effectué un choix, des processus cognitifs et affectifs guident son comportement, lui permettant ainsi d'atteindre l'objectif fixé. Dans ces processus, Le soi est à l'origine du mécanisme d'autorégulation et est le principal régulateur des comportements. L'autorégulation renvoie à la façon dont les individus contrôlent et dirigent leurs propres actions, le comportement est motivé par le besoin de se sentir compétent et d'être à l'origine de ses propres comportements.

De ce point de vue, les individus sont motivés par le fait de se sentir compétents, capables d'arriver à leurs fins et de contrôler leurs comportements, bref, de se sentir autonomes.

Selon les auteurs, l'individu doit atteindre une motivation intrinsèque qui permet une régulation interne de ses comportements, sans intervention extérieure (régulation externe). Ils distinguent trois cas de figure principaux:

La motivation ou absence de motivation. Elle conduit à une non régulation de ses comportements par l'individu et donc à un manque de contrôle sur ceux-ci. On peut comparer ce cas à une sorte d'aliénation mentale.

La motivation extrinsèque. L'individu est alors motivé par des interventions extérieures (récompenses ou sanctions) qui conditionnent ses comportements. Les auteurs recensent plusieurs stades dans la motivation extrinsèque, en fonction de la valorisation qu'a l'individu de ses comportements. Moins il nécessite d'intervention extérieure, plus il s'autorégule et plus il tend vers une motivation intrinsèque.»

La motivation intrinsèque. Dans ce cas, l'individu s'autorégule, il est guidé par son besoin de compétence et d'autodétermination qui le pousse à s'améliorer, le tout sans intervention extérieure.

Bien qu'on ait parfois tenté d'établir une dichotomie entre le monde professionnel et la recherche académique, il est indéniable que les interactions entre les chercheurs et les

professionnels sont source d'innovations et de synergies permettant de développer des courants de pensées, des visions et des méthodes qui tendent vers un développement durable de la gestion des ressources humaines. Source de performances économiques plus élevées, ces synergies permettent également des améliorations sociales considérables en mettant en avant les aspirations et les spécificités individuelles, On est désormais loin de «l'ouvrier-aliéné», de l'ère taylorienne et il est central pour les managers d'avoir à l'esprit ces théories. Elles naissent d'une réalité concrète (la réalité du terrain), que ces chercheurs savent externaliser, analyser, formaliser, reformuler et vulgariser afin de la rendre accessible et exploitable.

Ces théories nous ont permis d'élaborer les hypothèses suivantes :

3.7. HYPOTHESES DE L'ETUDE

3.7.1. Hypothèse générale de l'étude

Les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de leurs aspirations socioprofessionnelles.

3.7.2. Hypothèses spécifiques de recherche

- **HR1** : Les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de l'intérêt accordé aux postes de responsabilité par le biais des nominations.
- **HR2** : les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de la recherche d'un détachement.
- **HR3** : les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de leurs projets entrepreneuriaux.
- **HR4** : les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction des ambitions politiques qu'ils nourrissent.



**DEUXIEME PARTIE : CADRE
METHODOLOGIQUE**

CHAPITRE 4 : LES ASPECTS METHODOLOGIQUES

La méthodologie est un ensemble des méthodes et techniques de recherche appliquée à l'étude d'un domaine particulier. Il s'agit pour le chercheur de décrire la démarche scientifique qu'il adopte pour collecter les données et vérifier les hypothèses de recherche. Ainsi, en ce qui concerne notre travail, nous avons relevé certaines méthodes et techniques pour collecter les données sur le terrain. Il est donc question dans ce chapitre de présenter notre type de recherche, la population de notre échantillon et la technique d'échantillonnage, de décrire l'instrument de collecte des données, de la valider, de décrire la procédure de collecte de données et la méthode d'analyse des données.

4.1. LE RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE

Dans l'évolution de carrière au sein d'une organisation, les individus envisagent l'évolution de leur carrière comme une ascension dans quelque hiérarchie technique administrative ou technique. Elle est accompagnée d'augmentation de salaire, d'amélioration de leur situation sociale et d'un élargissement de leur responsabilité. C'est le cas des jeunes gens fraîchement émoulus de l'enseignement supérieur avec un diplôme de gestion commencent leur vie professionnelle comme cadre stagiaire. Après, ils deviennent adjoints d'un acteur, d'un cadre commercial, puis l'adjoint d'un chef de rayon.

Les tours et les détours d'une carrière dans une organisation sont plus complexes, c'est pourquoi les individus se déplacent en réalité dans trois directions au sein d'une organisation ; verticalement, horizontalement et en profondeur. Pour un individu qui cherche à appliquer une stratégie de carrière et aller de l'avant, il peut être extrêmement utile de comprendre la complexité des mouvements que connaît une carrière au sein d'une organisation. Tandis que l'évolution verticale d'une carrière comprend les progrès ou les régressions au sein de la hiérarchie organisationnelle officielle. Au cours d'une carrière qui se déroule dans une organisation donnée, la plupart des intéressés se déplacent en général verticalement et obtiennent des augmentations et des promotions. Au cours de ce processus dont le développement est très variable, seuls quelques individus progressent jusqu'à atteindre les rangs les plus élevés de l'organisation. D'autres parviennent à leur niveau hiérarchique définitif très tôt dans leur carrière. Cependant, le nombre de disponibilités qu'offre l'échelle hiérarchique dans les diverses organisations diffèrent énormément d'une entreprise à une

autre : certaines peuvent être **plates** quant aux étapes à franchir jusqu'à transmettre. D'autres par contre peuvent présenter de nombreux niveaux.

L'évolution horizontale d'une carrière est la manière dont les individus se déplacent latéralement dans une organisation, qu'il s'agisse de domaines fonctionnels ou techniques. Cette évolution est liée aux connaissances, aptitudes et compétences des individus. Ces domaines sont courants dans les entreprises et comprennent la production la commercialisation, les finances, l'ingénierie, la comptabilité et le personnel.

Les carrières individuelles varient considérablement. Certains employés restent dans le domaine fonctionnel ou technique tout au long de leur carrière, mais d'autres changent fréquemment. Le cadre moyen qui tourne dans des postes touchant à la production, la commercialisation et au personnel fournit un bon exemple. Parfois les organisations pratiquent cette rotation afin de fournir aux intéressés les connaissances dont ils auraient besoin en cas de promotion à des postes de direction générale, à l'endroit nécessaire pour que les managers sachent voir et comprendre les opérations.

Tandis que l'évolution en profondeur d'une carrière est un déplacement vers le cadre intérieur. C'est le cœur ou le noyau central d'une organisation. Ce type se produit quand un manager se montre digne de confiance, manifeste une plus grande compréhension de l'organisation, obtient de plus grandes responsabilités et se voit consulter plus fréquemment sur des questions importantes. Il existe donc une relation entre un mouvement vertical et un mouvement en profondeur. Cependant, une personne peut progresser dans un sens comme dans l'autre. A cet effet, un individu peut se situer « plus au centre », de l'organisation sans être promu à un rang plus élevé parce qu'il a acquis de l'expérience, ainsi que la confiance et l'appui d'un cadre supérieur, voire de ses collègues. Et une personne peut avancer en grade sans pour autant participer aux activités et décisions importantes, dans le sésail. En Amérique, on appelle cela « faire monter quelqu'un à cours de pied dans le derrière. » Il s'agit là d'une promotion flatteur à un gêneur pour s'en débarrasser en le nommant à des fonctions supérieures purement honorifiques où il ne sera plus à l'état de nuire. La progression en profondeur est un aspect plus subtil et moins évident de l'évolution d'une carrière à l'intérieur d'une organisation. Certains peuvent accomplir toute leur carrière sans s'apercevoir de la position qu'elles occupent en profondeur ni même se rendre compte de l'existant, cette dimension.

En guise de rappel, les enseignants du lycée se retrouvent dans plusieurs administrations pour activité autre que l'enseignement. Cela cause un énorme préjudice dans l'éducation, notamment dans l'enseignement secondaire. Et pourtant, la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle d'Albert Bandura stipule qu'il existe trois principaux modèles pour expliquer le processus de choix d'aspirations professionnelles : le modèle des intérêts professionnels, la réalisation et modification des choix professionnels et l'attente de différents niveaux de réussites professionnelles. Cependant, toutes les dispositions mises en place par l'Etat au sujet de la gestion des Fonctionnaires en Général et en particulier les Fonctionnaires des enseignements secondaires. Un grand écart persiste entre ce que préconisent ces décrets, instruction et la réalité sur le terrain. Les enseignants du secondaire au Cameroun à cause des aspirations socioprofessionnelles dans la recherche des affectations par le biais des Nominations, dans le détachement, les projets entrepreneuriaux et dans l'intérêt pour la politique, Dans le développement de carrières, développement des stratégies dans le renforcement de capacités, le militantisme politique et dans les réseaux relationnels. Cette situation nous amène à l'interrogation suivante « Les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient – elles en fonction de leurs aspirations socioprofessionnelles ? ».

Dans la théorie cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, il a été établi avec Bandura qu'il existe trois modèles pour expliquer le processus de choix d'aspiration professionnelle.

Les intérêts professionnels

- Réalisations et modifications des choix professionnels
- Atteinte des différents niveaux de réussite et des stabilités professionnelles.

D'après le modèle des intérêts : ce sont les environnements sociaux qui forment, façonnent les intérêts. Il s'agit :

- De la famille, l'école, les loisirs, les groupes de pairs que les « autrui significatifs » tels que les parents, les enseignants, les pairs encouragent les jeunes gens à s'engager de manière sélective dans certaines activités.

Le modèle des intérêts a montré que le choix est précédé d'un parcours de construction des possibilités, cela est suivi par de nombreux remaniements parce que les environnements évoluent.

- Selon le modèle de réalisation et modification des choix professionnels, il s'agit d'un processus connu soumis à une multiplicité d'influences au cours duquel les occasions de choix sont très nombreuses. Il s'agit d'un processus interactif de la personne et de l'environnement où la personne choisit la profession et la profession choisit également la personne. L'environnement renvoie à la personne des informations sur sa capacité à répondre aux obligations.
- Par rapport au modèle des différents niveaux atteints, la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, le niveau de la réussite atteint au cours des études ou de la vie professionnelle met en jeu des interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne, les sentiments d'efficacité professionnelle, les attentes, les résultats et les niveaux de buts fixés.

4.2. RAPPEL DES HYPOTHESES

La question que nous nous sommes posée est celle-ci : « Les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun varient-elles en fonction de leurs aspirations socioprofessionnelles? »

La réponse provisoire proposée à cette question est : « Les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de leurs aspirations socioprofessionnelles. Cette réponse tient lieu d'hypothèse générale ».

Les hypothèses spécifiques de recherche sont :

- **HR1** : Les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de l'intérêt accordé aux postes de responsabilité par le biais des nominations.
- **HR2** : les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de la recherche d'un détachement.
- **HR3** : les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de leurs projets entrepreneuriaux.
- **HR4** : les stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction des ambitions politiques qu'ils nourrissent.

L'hypothèse générale de la recherche permet de distinguer d'un côté : une variable indépendante ; aspirations socioprofessionnelles de l'autre côté, une variable dépendante :

stratégie de développement de carrière. C'est ainsi que Amin (2005) remarque que la variable dépendante est aussi celle sur laquelle on fait l'investigation.

Tableau 1 : récapitulatif des variables, modalités et indicateurs

VI	Hypothèses	Modalités	Indicateurs	VD	modalités	indicateurs
ASPIRATIONS SOCIOPROFESSIONNELLES	HR1 : Les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de l'intérêt accordé aux postes de responsabilité par le biais des nominations.	Intérêts aux postes de nominations	<ul style="list-style-type: none"> - Evolution dans la carrière - Procuration pouvoirs - Avantages sociaux - Epanouissements 	STRATEGIE DE DEVELOPPEMENT DE CARRIERE	Renforcements des capacités	<ul style="list-style-type: none"> - construire une carrière - permanences à jouir des connaissances - recyclages - formation parallèle
	HR2 : les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de la recherche d'un détachement.	Recherche d'un détachement	<ul style="list-style-type: none"> - nomination dans un département ministériel - proposition de détachement - éviter la craie - promotion 		Implication au travail	<ul style="list-style-type: none"> - être le meilleur de ma discipline - distinction dans mon travail - intégrité - respect de la hiérarchie
	HR3 : les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de leurs projets entrepreneuriaux.	Projets entrepreneuriaux	<ul style="list-style-type: none"> - créer des sources de revenus - monter des projets qui emploient - activités parallèles - reconversion dans les affaires 		Militantisme politique	<ul style="list-style-type: none"> - implication dans la politique de sa localité - cotoyer les hommes politiques - poser les actes en politique
	HR4 : les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction des ambitions politiques qu'ils nourrissent.	Ambitions politiques/engagement en politique	<ul style="list-style-type: none"> - être intéressé par la politique - faire partie des élites - exercer les fonctions importantes - acteur politique 		Réseau relationnel	<ul style="list-style-type: none"> - avoir les relations - mettre l'argent en jeu pour l'affection - nomination aux postes convoités - adhésions aux associations

4.3. METHODES ET TECHNIQUES D'INVESTIGATION

Avant de présenter la méthode et la technique d'investigation employées dans cette étude, il est essentiel de rappeler la population d'étude ainsi que le lieu où elle va se dérouler.

4.3.1. Population d'étude

Dépelteau définit la population comme « l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'Etude » (2002 : 213). Prenant en considération cette définition, la population ciblée par notre enquête concerne les enseignants du secondaire.

4.3.2. Echantillonnage et échantillon

Maurice Angers désigne par échantillonnage « l'ensemble des opérations permettant de sectionner un sous ensemble d'une population donnée en vue de constituer un échantillon. » (1992 : 352). Ainsi, notre échantillon se compose des enseignants du secondaire de l'enseignement général. Nous avons choisi la tranche d'âge (23-57 ans) et la norme scientifique voudrait qu'on prenne $1/10^{\text{ème}}$ de la population. A cet effet, nous avons les données de façon inférentielle auprès de 300 enseignants soit 155 personnes sont des hommes dont 56,2% contre 43,8% soit 121 sujets représentant la population féminine.

4.3.3. Outil d'investigation : le questionnaire

Notre choix s'est porté sur le questionnaire comme outil de collecte de données pour cette étude. Et selon Quévy et Campendehouldt dans Manuel de recherche en sciences sociales « le questionnaire exige une élaboration plus poussée que l'interview » (1988 : 156). Précis et formel, il se prête pratiquement bien à une utilisation pédagogique. Il présente l'avantage de toucher à un grand nombre de sujets à la fois, avec le questionnaire nous avons l'assurance que toutes les personnes interrogées ont été placées dans les mêmes conditions ; il facilite le dépouillement et l'interprétation. Le questionnaire administré est l'instrument de recherche pour recueillir les données présentées dans notre étude. A cet effet, il est constitué pour l'essentiel d'une série de questions ouvertes et fermées. Pour Giglione et Richard : « l'énonciation de la réponse est laissée au choix de la personne interrogée » (1993 : 350) afin de parvenir à un pareil résultat, le formulaire a été divisé en trois parties : identification des enseignants, genre et âge.

Statut matrimonial, régime matrimonial, nombre de personnes en charge, région d'origine, le diplôme professionnel de base, l'ancienneté dans la fonction publique, l'occupation professionnelle d'un poste de responsabilité disciplinaire enseignée, religion, engagement religieux, ville (village) du premier poste d'affectation, l'établissement actuel.

La 2^{ème} et la 3^{ème} partie est constituée des questions relatives aux aspirations socioprofessionnelles et à leurs stratégies de leur développement de carrière.

Un questionnaire est constitué d'une suite organisée de questions ou items conçus pour permettre à l'enquêté d'être dans une situation de face.

Selon Weil Barrais (1997) le questionnaire est élaboré de telle sorte que le sujet puisse non seulement répondre à la question posée, mais aussi que cette réponse soit exploitable par la suite. Les questions peuvent concerner des « faits » ou des « opinions ». Pour les questions de « faits », on demande à l'enquêté de décrire un état des choses ou d'indiquer son comportement dans une situation précise. Tandis que pour les questions des « opinions », on demande à l'enquêté d'indiquer comment il se positionne par rapport à quelque chose.

En rapport avec les questions ouvertes, elles se caractérisent par la liberté de répondre à la question posée, l'enquêté répond selon sa volonté.

Les questions fermées se caractérisent par le fait que les réponses soient proposées à l'enquêté, qui sélectionne lui-même la réponse qui lui convient. Cependant, il revient à l'enquêteur de procéder à un traitement qualificatif et stratégique de ces réponses. Ce procédé est aussi appelé *Question à choix multiples (QCM)* ; mais nécessite au préalable une analyse qualitative. Tout ceci nécessite une pré-enquête.

4.3.4. La Pré-enquête

C'est une étape préliminaire de toute recherche en sciences sociales. La recherche explorative permet de tester l'instrument d'enquête sur un échantillon réduit des sujets. Cette opération se déroule avant d'entreprendre l'enquête proprement dite. Elle permet d'éviter les défauts liés aux questions mal formulées.

C'est ainsi que nous avons réalisé notre pré-enquête du 5 au 9 septembre 2015 sur 30 enseignants du secondaire. Cette période correspondait à la rentrée des enseignants dans leurs établissements respectifs.

Sur un échantillon de 30 enseignants, à partir de celle-ci, nous avons eu quelques difficultés à la formulation et à la compréhension de certains Items.

Nous avons réajusté certaines questions trop directes pour les unes et trop globales pour les autres ; afin de simplifier la compréhension aux enseignants. Nous avons pu effectuer le retrait de certaines questions susceptibles ou sujettes à des controverses.

4.3.5. La passation du questionnaire et ses difficultés

Nous avons approché les chefs d'établissements de la région du centre à Yaoundé et à Nkometou afin d'avoir d'amples informations. Dès lors, il nous a été demandé de fournir nos pièces officielles, notamment : les photocopies de la carte d'identité, la fiche académique, l'attestation de recherche, ainsi que le projet du mémoire. Aussitôt ces documents fournis, nous avons administré le questionnaire à 300 enseignants du secondaire. C'était un échantillon par convenance ou accidentelle à chaque fois qu'on rencontrait un enseignant on lui donnait le questionnaire pour remplir. Ces enseignants ont été enquêtés dans la région du centre.

4.4. LES TECHNIQUES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNEES

Les techniques de traitements et d'analyse des données dépendent de la nature des variables, du modèle de recherche et des hypothèses de recherche. Compte tenu de l'effectif de notre échantillon (300 sujets), nous avons préféré utiliser l'outil informatique (l'ordinateur) pour traiter nos données. A cet effet, nous avons utilisé la technique des scores et la technique de corrélation de Pearson. Non seulement ces deux techniques facilitent le travail et assurent une haute précision, mais aussi elles augmentent considérablement les possibilités du chercheur de même que le programme.

➤ Le programme

Pour faire entrer nos données dans l'outil de traitement informatique, en l'occurrence l'ordinateur, nous sommes suivis du logiciel IBM-SPSS 20.

Nous avons eu à préparer les différents types de croisements à faire entre les variables de nos hypothèses de recherche. Nous avons ensuite utilisé le programme SPSS (statistical package for social sciences dans sa version française 15,0) pour effectuer les différentes opérations de vérification et d'analyse. Ces programmes de traitements et d'analyse des

données de nos études ont été rédigés avec l'aide d'un informaticien. Nous avons préparé les différents types de croisements à faire entre les variables de nos hypothèses de recherche, nous avons ensuite indiqué les opérations à effectuer dans les calculs de statistiques à appliquer.

CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS D'INVESTIGATION

L'essentiel de cette partie de notre travail consistera à présenter les résultats de nos investigations. Il sera ainsi question de présenter les données recueillies sur le terrain.

Tableau 2 : Intérêt pour les postes de nomination

Modalité	Effectif	Pourcentage
Absolument	120	43,3
Faux	83	30,0
Un peu faux	20	7,2
Aucune idée	13	4,7
Un peu vrai	22	7,9
Vrai	15	5,4
Absolument vrai	4	1,4
Total	277	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que 43,3 % des sujets ayant effectivement répondu à cet item affirment que c'est absolument faux qu'ils se contentent d'enseigner et sont indifférents aux postes de nominations. 30% déclarent que c'est faux de penser ainsi. Par ailleurs, une infime minorité de sujets à savoir 1,4% pensent que c'est absolument vrai qu'ils se contentent d'enseigner et sont indifférents aux postes de nominations et 5,4% autres, pensent que c'est vrai de penser ainsi. Une partie moins importante, notamment 4,7% des sujets ne s'est pas prononcée sur la question. Quoiqu'il en soit, les réponses à cet item indiquent que la majorité des enseignants sont intéressés par les postes de nomination. On dirait même que l'attente d'être nommé est une motivation supplémentaire pour enseigner.

Tableau 3 : Achever une carrière en ne tenant que la craie

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Absolument	21	7,6
Faux	36	12,9
Un peu faux	22	7,9
Aucune idée	41	14,7
Un peuvrai	52	18,7
Vrai	72	25,9
Absolument vrai	34	12,2
Total	278	100,0

On note à l'observation du tableau ci-dessus que 7,6% des sujets ayant effectivement répondu à cet item estiment que c'est absolument faux qu'achever une carrière n'ayant tenu que la craie est une sorte de frustration. Pour 12,9% de sujets, c'est faux de penser comme cela. Par contre, une grande partie des sujets notamment 25,9% affirment que c'est vrai qu'achever une carrière n'ayant tenu que la craie est une sorte de frustration et 12,2% estiment que c'est absolument vrai de penser ainsi. Une partie moins négligeable des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 14,7%. On note une attitude mitigée des répondants par rapport à cet item. On se rend compte que de part et d'autre, les avis sont partagés bien qu'il y'ait une légère domination des sujets qui pensent que finir une carrière n'ayant tenu que la craie est une sorte de frustration. Nous pouvons donc déduire que les répondants accordent une place importante aux nominations car pour la majorité, on ne devrait pas qu'enseigner durant toute une carrière.

Tableau 4 : Évolution dans la carrière

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	9	3,2
Faux	23	8,3
Un peu faux	14	5,0
Aucune idée	25	9,0
Un peu vrai	74	26,6
Vrai	101	36,3
Absolument vrai	32	11,5
Total	278	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que seuls 3,2% des sujets ayant effectivement répondu à cet item affirment que c'est absolument faux qu'aller de poste en poste dans la hiérarchie administrative est une preuve de l'évolution de la carrière. Cependant, la majorité de sujets à savoir 36,3% estiment que c'est vrai de penser ainsi. Par ailleurs, 26,3% jugent que c'est un peu vrai de penser ainsi et 11,5% estiment que c'est absolument vrai d'avoir cette vision. Toutefois, notons que 5% des sujets ne se sont pas prononcés sur la question et 8,3% des sujets estiment que c'est faux de penser comme ça. Nous constatons à travers ces réponses que pour la grande majorité des sujets, aller de poste en poste dans la hiérarchie administrative est une preuve de l'évolution de carrière. Ils peuvent avoir cette pensée parce qu'ils se disent bien que lorsqu'on nomme quelqu'un cela signifie qu'il progresse, c'est-à-dire qu'il est en train d'évoluer.

Tableau 5 : Avantages sociaux liés aux postes de travail

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	23	8,3
Faux	28	10,1
Un peu faux	12	4,3
Aucune idée	23	8,3
Un peu vrai	73	26,4
Vrai	101	36,6
Absolument vrai	16	5,8
Total	276	100,0

On note à l'observation du tableau ci-dessus que 8,3% des sujets ayant effectivement répondu à cet item estiment que c'est absolument faux que ce sont les postes qui procurent pouvoirs, honneurs, argent et avantages qui les intéressent. Pour 10,1% de sujets, c'est faux de penser comme cela. Par contre, une grande partie des sujets notamment 36,6% affirment que c'est vrai que ce sont les postes qui procurent pouvoirs, honneurs, argents et avantages qui les intéressent et 5,8% estiment que c'est absolument vrai de penser ainsi. Notons également que pour 26,4% des sujets, c'est un peu vrai de croire que ce sont les postes qui procurent pouvoirs, honneurs, argent et avantages qui les intéressent. Une partie moins négligeable des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 8,3%. On se rend compte à la lecture de ces résultats que ce sont les postes lucratifs et prestigieux qui

intéressent la grande majorité de sujets. Il semble qu'ils veulent plus ces postes par rapport à l'image que cela leur permettra d'avoir dans la société.

Tableau 6 : Epanouissements des collègues nommés aux postes de leurs convoitises

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	16	5,8
Faux	18	6,5
Un peu faux	12	4,3
Aucune idée	16	5,8
Un peuvrai	81	29,1
Vrai	113	40,6
Absolumentvrai	22	7,9
Total	278	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que 5,8% des sujets ayant effectivement répondu à cet item affirment que c'est absolument faux que les collègues nommés aux postes convoités sont en général les plus épanouis dans notre pays. Cependant, la grande majorité de sujets à savoir 40,6% estiment que c'est vrai de penser ainsi. Par ailleurs, 29,1% jugent que c'est un peu vrai de penser ainsi et 7,9% estiment que c'est absolument vrai d'avoir cette vision. Toutefois, notons que 5,8% des sujets ne se sont pas prononcés sur la question et 6,5% des sujets estiment que c'est faux de penser ainsi. Nous constatons à travers ces réponses que près des trois quarts des sujets estiment que les collègues nommés aux postes convoités sont en général les plus épanouis dans notre pays. Ils peuvent avoir cette pensée parce qu'ils se disent qu'occuper le poste souhaité procure un certain plaisir tant on sait qu'il n'est pas toujours facile d'être déjà nommé et encore plus, être nommé aux postes convoités.

Tableau 7 : Présentations des sujets en fonction des postes désirés

Indicateurs	Non	Oui
Animateur pédagogique	268	9
Surveillant	271	6
Surveillant general	259	18
Censeur	231	46
Intendant	245	32
Proviseur	163	114
Delégué départemental	245	32
Delégué regional	246	31
Inspecteur départemental de pédagogie	263	14
Inspecteur national de pédagogie	246	31
Chef service au ministère	260	17
Chef de bureau au ministère	267	10
Cadre à l'office du Bacc	256	21
Directeur de l'office du Bacc	253	24
Sous-directeur au ministère	262	17
Directeur au ministère	248	28
Secrétaire d'Etat à l'éducation	251	26
Ministre des enseignements secondaires	246	31
Autres		

On note à l'observation du tableau ci-dessus que le poste le plus désiré dans les nominations est celui de proviseur avec 41,2% des sujets qui le désirent et le poste le moins désiré est celui de surveillant représenté seulement par 2,2% des sujets. Nous pouvons également remarquer que les postes les plus enviés sont ceux de censeur, délégué départemental, intendant, délégué régional, inspecteur national de pédagogie, ministre des enseignements secondaires et directeur au ministère, avec respectivement des pourcentages de sujets de 16,6%, 11,6%, 11,6%, 11,2%, 11,2%, 11,2% et 11,1%. Par contre, les postes les moins désirés sont ceux d'animateur pédagogique, chef de bureau au ministère, inspecteur départemental de pédagogie, sous-directeur au ministère, chef service au ministère, surveillant général, cadre à l'office du bac, directeur de l'office du bac et secrétaire d'Etat à l'éducation, avec des pourcentages respectifs de sujets de 3,2%, 3,6%, 5,1%, 5,4%, 6,1%, 6,5%, 7,6%, 8,7%, et 9,4%. On se rend bien compte que les sujets préfèrent les postes prestigieux et lucratifs et non ceux où ils seront appelés à fournir des efforts dans le travail.

Tableau 8 : Propositions des postes de responsabilité

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Absolument faux	17	6,2
Faux	17	6,2
Un peu faux	11	4,0
Aucune idée	13	4,7
Un peuvrai	68	24,8
Vrai	124	45,3
Absolument vrai	24	8,8
Total	274	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que 6,2% des sujets ayant effectivement répondu à cet item avouent que c'est absolument faux qu'une nomination dans un autre département ministériel les réjouirait. Cependant, la grande majorité de sujets à savoir 45,3% avouent que c'est vrai qu'une nomination dans un autre département ministériel les réjouirait. Par ailleurs, 24,8% jugent que c'est un peu vrai de penser ainsi et 8,8% estiment que c'est absolument vrai d'avoir cette vision. Toutefois, notons que 4,7% des sujets ne se sont pas prononcés sur la question et 6,2% des sujets estiment que c'est faux de penser comme ça. Nous constatons à travers ces réponses que près des trois quarts des sujets voudraient être détachés dans d'autres départements ministériels. On se rend donc compte que les enseignants pour la plupart aimeraient laisser la craie et exercer ailleurs.

Tableau 9 : Intérêt pour le détachement à un poste

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Absolument faux	8	2,9
Faux	12	4,4
Un peu faux	1	,4
Aucune idée	11	4,0
Un peuvrai	57	20,7
Vrai	165	60,0
Absolumentvrai	21	7,6
Total	275	100,0

On note à l'observation de ce tableau que seuls 2,9% des sujets ayant effectivement répondu à cet item estiment que c'est absolument faux qu'ils accepteraient volontiers d'être détachés dans une autre administration si la proposition leur était faite. Pour 4,4% de sujets, c'est faux de penser comme cela. Par contre, une grande partie des sujets notamment 60,0%

affirment que c'est vrai qu'ils accepteraient volontiers d'être détachés dans une autre administration si la proposition leur était faite et 20,7% estiment que c'est un peu vrai de penser ainsi. Notons également que pour 7,6% des sujets, c'est absolument vrai de croire qu'ils accepteraient volontiers d'être détachés dans une autre administration si la proposition leur était faite. Une infime partie des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 4,0%. On se rend compte que à la lecture de ces résultats que pour la plupart des sujets, si l'occasion se présente de quitter l'enseignement, ils n'hésiteront pas un seul moment. On peut donc se demander si beaucoup sont dans l'enseignement par vocation ou juste pour avoir le matricule tant ils sont enclins à quitter l'enseignement à la moindre proposition.

Tableau 10 : Nomination dans un autre département ministériel

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	9	3,3
Faux	11	4,0
Un peu faux	5	1,8
Aucune idée	11	4,0
Un peu vrai	57	20,7
Vrai	150	54,3
Absolument vrai	33	12,0
Total	276	100,0

Le tableau ci-dessus renvoie à la distribution des sujets qui détachés dans d'autres administrations sont plus épanouis que ceux qui tiennent la craie. En répondant par absolument faux et faux, 7,3% des enseignants s'étant effectivement prononcés sur cet item, estiment que les enseignants détachés dans d'autres administrations ne sont pas plus épanouis que ceux qui tiennent la craie. Apparemment, tenir la craie ne leur pose aucun problème et les rend heureux. Ce qui n'est cependant pas le cas pour 66,3% des sujets qui pensent tout le contraire en répondant par vrai et absolument vrai. Cette dernière catégorie éprouve selon les affirmations, une réelle envie de laisser la craie et pensent que l'épanouissement est meilleur en dehors de la craie. Seuls 4,0% ne se sont pas prononcés sur la question. Ces résultats nous amènent à déduire une fois de plus que les enseignants dans leur majorité préfèrent travailler ailleurs que d'enseigner. L'enseignement pour eux semble être quelque chose de stressant et non d'épanouissement.

Tableau 11 : Proposition d'un détachement dans une autre administration

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	5	1,8
Faux	5	1,8
Un peu faux	2	7
Aucune idée	13	4,7
Un peu vrai	53	19,3
Vrai	168	61,3
Absolument vrai	28	10,2
Total	274	100,0

On note à l'observation de ce tableau que seuls 1,8% des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent que c'est absolument faux que le détachement d'un enseignant du secondaire dans une autre administration a toujours l'air d'une promotion. Pour également 1,8% de sujets, c'est faux de penser comme cela. Par contre, une grande partie des sujets notamment 61,3% affirment que c'est vrai que le détachement d'un enseignant du secondaire dans une autre administration a toujours l'air d'une promotion et 19,3% estiment que c'est un peu vrai de penser ainsi. Notons également que pour 10,2% des sujets, c'est absolument vrai de croire que le détachement d'un enseignant du secondaire dans une autre administration a toujours l'air d'une promotion. Une infime partie des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 4,7%. A travers ces résultats, nous pouvons constater que les enseignants dans leur immense majorité considèrent comme une promotion le fait d'aller dans une autre administration. Ils semblent qu'ils ne valorisent pas autant leur métier et estiment que le meilleur c'est ailleurs. On dirait même qu'ils se sous estiment et ne considèrent pas à la juste valeur leur profession.

Tableau 12 : Détermination pour la création des sources de revenus autre que son salaire

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	4	1,5
Faux	4	1,5
Un peu faux	1	4
Aucune idée	9	3,3
Un peu vrai	54	19,7
Vrai	150	54,7
Absolument vrai	52	19,0
Total	274	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que seuls 3,0 % des sujets ayant effectivement répondu à cet item estiment que c'est absolument faux et faux qu'ils sont déterminés à créer des sources de revenus autres que leurs salaires. 19,7% affirment que c'est un peu vrai de penser ainsi. Par ailleurs, plus de la moitié des sujets à savoir 54,7% pensent que c'est absolument vrai de croire qu'ils sont déterminés à créer des sources de revenus autres que leurs salaires et 19,0% autres, pensent que c'est vrai de penser ainsi. Une partie moins importante, notamment 3,3% ne s'est pas prononcée sur la question. Nous pouvons déduire à partir de ces résultats que la grande majorité des sujets est dans l'optique d'accroître son revenu. On peut se dire une fois de plus que les sujets agissent ainsi parce qu'ils estiment que leurs salaires ne pourraient pas couvrir tous leurs besoins et par conséquent il faudrait multiplier les sources de revenus pour être à l'abri du besoin.

Tableau 13 : Montage des projets employant des personnes

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Absolument faux	4	1,5
Faux	12	4,4
Aucune idée	12	4,4
Un peu vrai	53	19,3
Vrai	148	53,8
Absolument vrai	46	16,7
Total	275	100,0

On note à l'observation du tableau ci-dessus que juste 1,5% des sujets ayant effectivement répondu à cet item avouent que c'est absolument faux qu'ils envisagent monter des projets qui emploient des personnes. Pour 4,4% de sujets, c'est faux de penser comme cela. Par contre, plus de la moitié des sujets, notamment 53,8% affirment que c'est vrai qu'ils envisagent monter des projets qui emploient des personnes et 16,7% estiment que c'est absolument vrai de penser ainsi. Par ailleurs, notons également que 19,3% des sujets estiment que c'est un peu vrai de penser comme cela. Une partie négligeable des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 4,4%. On note une fois de plus que la majorité des sujets souhaite être à la haute hiérarchie de la structure, ils veulent être entrepreneurs. Il est évident que pour eux, diriger et employer d'autres personnes est une chose importante.

Tableau 14 : Reconversion définitive des enseignants dans les affaires

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument vrai	11	4,0
Faux	37	13,5
Un peu faux	4	1,5
Aucune idée	19	6,9
Un peu vrai	43	15,6
Vrai	115	41,8
Absolument vrai	46	16,7
Total	275	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que seuls 4,0% des sujets ayant effectivement répondu à cet item pensent que si leurs activités parallèles réussissent, ils sont capables de se reconvertir définitivement dans les affaires. Cependant, la majorité de sujets à savoir 41,8% estiment que c'est vrai de penser ainsi. Par ailleurs, 19,3% jugent que c'est un peu vrai de penser ainsi et 16,7% estiment que c'est absolument vrai d'avoir cette vision. Toutefois, notons que 6,9% des sujets ne se sont pas prononcés sur la question et 13,5% des sujets estiment que c'est faux de penser comme ça. Nous constatons à travers ces réponses que pour la grande majorité des sujets, si leurs activités parallèles réussissent, ils sont capables de se reconvertir définitivement dans les affaires. On se rend donc compte que pour eux, dispenser les cours aux enfants ne leur tient pas tellement à cœur, le plus important c'est d'avoir de l'argent. La vocation ne semble pas être leur fort.

Tableau 15 : Aspiration des gains dans les affaires

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	6	2,2
Faux	15	5,5
Aucune idée	12	4,4
Un peu vrai	48	17,6
Vrai	143	52,6
Absolument vrai	48	17,6
Total	272	100,0

On note à l'observation du tableau ci-dessus que seuls 2,2% des sujets ayant effectivement répondu à cet item affirment que c'est absolument faux qu'ils aspirent gagner décemment leur vie en montant et réalisant des projets d'affaires personnels. Pour 15,2% de sujets, c'est faux de penser comme cela. Par contre, plus de la moitié des sujets, notamment 52,6% affirment que c'est vrai qu'ils aspirent gagner décemment leur vie en montant et réalisant des projets d'affaires personnels et 17,6% estiment que c'est absolument vrai de penser ainsi. Notons que pour également 17,6% des sujets, c'est un peu vrai de croire qu'ils aspirent gagner décemment leur vie en montant et réalisant des projets d'affaires personnels. Une minime partie des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 4,4%. Nous pouvons déduire à la lecture de ces résultats que plusieurs sujets souhaitent monter et réaliser des projets entrepreneuriaux.

Tableau 16 : Intérêt pour la politique

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	19	6,9
Faux	42	15,2
Un peu faux	4	1,4
Aucune idée	9	3,3
Un peu vrai	35	12,7
Vrai	63	22,8
Absolument vrai	104	37,7
Total	276	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que 6,9% des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent que c'est absolument faux qu'ils sont intéressés par la politique. Cependant, pour 37,7% des sujets il est absolument vrai de penser qu'ils sont intéressés par la politique. Par ailleurs, 12,7% jugent que c'est un peu vrai de penser ainsi, 22,8% trouvent que c'est vrai et 15,2% estiment que c'est faux d'avoir cette vision. Toutefois, notons que 3,3% des sujets ne se sont pas prononcés sur la question et juste 1,4% des sujets estime qu'il est absolument faux de penser comme ça. Nous constatons à travers ces réponses que les avis des répondants sont un peu mitigés quant à leur intérêt pour la politique bien qu'on note une domination des sujets qui s'y intéressent. Il semble que les sujets sont dans leur majorité intéressés par la politique parce qu'ils savent que les nominations passent par là.

Tableau 17 : Aspirations en politique comme élites de localité

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	14	5,1
Faux	50	18,1
Un peu faux	6	2,2
Aucune idée	8	2,9
Un peu vrai	22	8,0
Vrai	45	16,3
Absolument vrai	131	47,5
Total	276	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que 5,1% des sujets ayant effectivement répondu à cet item pensent que c'est absolument faux qu'ils aspirent faire partie des élites de leur localité

par leur engagement politique. Cependant, la grande majorité de sujets à savoir 47,5% avouent que c'est absolument vrai qu'ils aspirent faire partie des élites de leur localité par leur engagement politique. Par ailleurs, 8,0% jugent que c'est un peu vrai de penser ainsi et 16,3% estiment que c'est vrai d'avoir cette vision. Toutefois, notons que 2,9% des sujets ne se sont pas prononcés sur la question et 18,1% des sujets estiment que c'est faux de penser comme ça. Nous constatons à travers ces réponses que plus de la moitié des sujets voudraient être des personnalités de leur localité à travers la politique. Il est donc évident de déduire que la politique est un bon moyen pour avoir le pouvoir.

Tableau 18 : Ambition d'exercer les fonctions importantes en politique

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	17	6,2
Faux	54	19,6
Un peu faux	3	1,1
Aucune idée	13	4,7
Un peu vrai	18	6,5
Vrai	36	13,0
Absolument vrai	135	48,9
Total	276	100,0

On note à l'observation de ce tableau que 6,2% des sujets ayant effectivement répondu à cet item affirment que c'est absolument faux qu'ils ont l'ambition d'exercer des fonctions importantes grâce à leur engagement politique. Pour 19,6% de sujets, c'est faux de penser comme cela. Par contre, une grande partie des sujets notamment 48,9% affirment que c'est absolument vrai qu'ils ont l'ambition d'exercer des fonctions importantes grâce à leur engagement politique et 6,5% estiment que c'est un peu vrai de penser ainsi. Notons également que pour 13,0% des sujets, c'est vrai de croire qu'ils ont l'ambition d'exercer des fonctions importantes grâce à leur engagement politique. Une infime partie des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 4,7%. On se rend compte qu'à travers ces réponses que les sujets voient en la politique un moyen efficace pour avoir des postes de responsabilité. Une fois de plus, on peut déduire que les sujets voient en la politique le meilleur moyen pour occuper des postes importants.

Tableau 19 : Sentiment entant qu'acteur

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	16	5,8
Faux		
Faux	52	18,8
Un peu faux	7	2,5
Aucune idée	15	5,4
Un peu vrai	18	6,5
Vrai	49	17,8
Absolument vrai	119	43,1
Total	276	100,0

Le tableau ci-dessus renvoie à la distribution des sujets qui se sentiraient encore plus utiles en tant qu'acteur politique. 24,6% des enseignants s'étant effectivement prononcés sur cet item, estiment que c'est absolument faux et faux qu'ils se sentiraient encore plus utiles en tant qu'acteur politique. Apparemment, participer de plein pied à la politique est quelque chose d'essentiel pour eux. Ce qui n'est cependant pas le cas pour 60,9% des sujets qui pensent tout le contraire en répondant par vrai et absolument vrai. On peut être amené à croire que pour ces derniers, on peut être bien plus utile pas seulement en étant acteur politique. Cette dernière catégorie a des valeurs plus élevées que ceux d'acteur politique. Seuls 5,4% ne se sont pas prononcés sur la question. Ces résultats peuvent nous amener à déduire que les sujets dans leur majorité ne considèrent pas leur utilité qu'à travers leur implication dans la politique.

Tableau 20 : Militantisme politique dans le sens de réalisation des projets

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	18	6,5
Faux	46	16,7
Un peu faux	6	2,2
Aucune idée	15	5,4
Un peu vrai	29	10,5
Vrai	72	26,1
Absolument vrai	90	32,6
Total	276	100,0

On note à l'observation de ce tableau que 6,5% des sujets ayant effectivement répondu à cet item estiment que c'est absolument faux qu'à travers le militantisme politique ils ont de bonnes chances de réaliser leurs projets. Pour 16,7% de sujets, c'est faux de penser comme cela. Par contre, 32,6% des sujets estiment que c'est absolument vrai qu'à travers le militantisme politique ils ont de bonnes chances de réaliser leurs projets et pour 10,5% d'autres, c'est un peu vrai de penser ainsi. Notons également que pour 26,1% des sujets, c'est vrai de croire qu'à travers le militantisme politique ils ont de bonnes chances de réaliser leurs projets. Une petite partie des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 5,4%. A travers ces résultats, on est enclin à se demander si l'assurance de la réalisation des projets passe par le militantisme politique. Avec les réponses des sujets, nous pouvons dire « oui » car nous constatons que les sujets dans leur immense majorité considèrent que militer dans un parti politique leurs ouvre plusieurs portes et leur permettra assurément de réaliser leurs projets.

Tableau 21 : Mise à jour des connaissances

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	1	,4
Faux	6	2,2
Un peu faux	2	,7
Un peu vrai	49	17,8
Vrai	168	60,9
Absolument vrai	50	18,1
Total	276	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que 0,4 % des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent que c'est absolument faux qu'ils mettent à jour leurs connaissances. 2,2% affirment que c'est faux qu'ils mettent à jour leurs connaissances. Par ailleurs, plus de la moitié des sujets à savoir 60,9% avouent que c'est vrai qu'ils mettent à jour leurs connaissances et 18,1% autres, pensent que c'est absolument vrai qu'ils mettent à jour leurs connaissances. Une autre partie importante des sujets, notamment 17,8% avouent que c'est un peu vrai qu'ils mettent à jour leurs connaissances. Nous observons à travers les réponses des sujets qu'ils mettent régulièrement leurs connaissances à jour. Ceci c'est assurément pour être à la pointe dans leur profession.

Tableau 22 : Poursuite des études

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	4	1,4
Faux	26	9,4
Un peu faux	6	2,2
Aucune idée	1	,4
Un peu vrai	52	18,8
Vrai	159	57,6
Absolument vrai	28	10,1
Total	276	100,0

On note à l'observation du tableau ci-dessus que 1,4% des sujets ayant effectivement répondu à cet item avouent que c'est absolument faux qu'ils poursuivent leurs études. Pour 9,4% de sujets, c'est faux qu'ils poursuivent leurs études. Par contre, une grande partie des sujets notamment 57,6% affirment que c'est vrai qu'ils poursuivent leurs études et 10,1% estiment que c'est absolument vrai qu'ils poursuivent leurs études. Une partie moins négligeable des sujets, notamment 18,8% déclarent que c'est un peu vrai qu'ils poursuivent leurs études. On se rend compte que dans leur immense majorité, les sujets en général poursuivent leurs études. Nous pouvons donc déduire que les répondants accordent une place importante à la continuité dans la formation. Ils ne limitent pas à la formation professionnelle reçue, ils espèrent acquérir davantage des diplômes.

Tableau 23 : Formations parallèles

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	6	2,2
Faux	25	9,1
Un peu faux	4	1,4
Aucune idée	2	,7
Un peu vrai	69	25,0
Vrai	144	52,2
Absolument vrai	26	9,4
Total	276	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que seuls 2,2% des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent que c'est absolument faux qu'ils font des formations parallèles. Cependant, la majorité de sujets à savoir 52,2% avouent que c'est vrai qu'ils font des formations parallèles. Par ailleurs, 25,0% jugent que c'est un peu vrai qu'ils font des formations parallèles et 9,4% estiment que c'est absolument vrai qu'ils font ces formations. Toutefois, notons que 9,1% des sujets jugent que c'est faux qu'ils font des formations parallèles. Nous constatons à travers ces réponses que pour la grande majorité des sujets, faire des formations parallèles n'est pas quelque chose d'anodin. On est amené à croire qu'ils visent plus haut et ne se contentent pas que de ce qu'ils ont comme formation.

Tableau 24 : Recyclage

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	3	1,1
Faux	8	2,9
Aucune idée	4	1,4
Un peu vrai	75	27,2
Vrai	150	54,3
Absolument vrai	36	13,0
Total	276	100,0

On note à l'observation du tableau ci-dessus que 1,1% des sujets ayant effectivement répondu à cet item estiment que c'est absolument faux qu'ils ne manquent pas des occasions de recyclage. Pour 2,9% de sujets, c'est faux qu'ils ne manquent pas des occasions de recyclage. Par contre, une grande partie des sujets notamment 54,3% affirment que c'est vrai qu'ils ne manquent pas des occasions de recyclage et 13,0% estiment que c'est absolument vrai qu'ils ne manquent pas des occasions de recyclage. Notons également que pour 27,2% des sujets, c'est un peu vrai qu'ils ne manquent pas des occasions de recyclage. Une minime partie de sujets à savoir 1,4% ne s'est pas exprimée sur la question. On se rend compte à la lecture de ces résultats que les occasions de recyclage intéressent la grande majorité de sujets. Ils sont assurément intéressés par ces recyclages pour améliorer leur rendement professionnel et être à jour quant à l'évolution de chose pédagogique.

Tableau 25 : Désir d'être meilleur dans sa discipline

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Absolument faux	3	1,1
Faux	6	2,2
Un peu faux	3	1,1
Aucune idée	5	1,8
Un peu vrai	104	38,1
Vrai	109	39,9
Absolument vrai	43	15,8
Total	273	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que seuls 3,3% des sujets ayant effectivement répondu à cet item pensent que c'est absolument faux et faux qu'ils enseignent pour être parmi les meilleurs de leur discipline. Cependant, la grande majorité de sujets à savoir 78,0% estiment que c'est un peu vrai et vrai de penser qu'ils enseignent pour être parmi les meilleurs de leur discipline. Par ailleurs, 15,8% des sujets avouent que c'est absolument vrai qu'ils enseignent pour être parmi les meilleurs de leur discipline. Nous constatons à travers ces réponses que près des trois quarts des sujets estiment qu'ils enseignent pour être parmi les meilleurs de leurs disciplines. On se rend compte que les sujets dans une certaine mesure recherchent l'excellence dans leur profession, ce qui est une bonne chose.

Tableau 26 : Distinction par le travail

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	1	,4
Faux	3	1,1
Un peu faux	5	1,8
Aucune idée	39	14,1
Un peu vrai	91	33,0
Vrai	103	37,3
Absolument vrai	34	12,3
Total	276	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que seuls 0,4% des sujets ayant effectivement répondu à cet item affirment que c'est absolument faux qu'ils se font distinguer par leur travail.

Cependant, la grande majorité de sujets à savoir 37,3% estiment que c'est vrai qu'ils se font distinguer par leur travail. Par ailleurs, 33,0% jugent que c'est un peu vrai de penser qu'ils se font distinguer par leur travail et 12,3% estiment que c'est absolument vrai de penser ainsi. Toutefois, notons qu'une partie importante de sujets à savoir 14,1% ne s'est pas prononcée sur la question et 1,1% des sujets estiment que c'est faux qu'ils se font distinguer par leur travail. Nous constatons à travers ces réponses que plus de la moitié des sujets voudraient se distinguer par leur travail, ce qui nous amène à penser une fois de plus que les sujets veulent exceller dans leur métier.

Tableau 27 : Remarque par l'intégrité

Modalités	Effectif	Pourcentage valide
Absolument faux	2	,7
Faux	3	1,1
Un peu faux	2	,7
Aucune idée	34	12,3
Un peu vrai	85	30,8
Vrai	122	44,2
Absolument vrai	28	10,1
Total	276	100,0

On note à l'observation de ce tableau que seuls 0,7% des sujets ayant effectivement répondu à cet item avouent que c'est absolument faux qu'ils se font remarquer par leur intégrité. Pour 1,1% de sujets, c'est faux de penser qu'ils se font remarquer par leur intégrité. Par contre, une grande partie des sujets notamment 44,2% affirment que c'est vrai qu'ils se font remarquer par leur intégrité et 30,8% estiment que c'est un peu vrai qu'ils se font remarquer par leur intégrité. Notons également que pour 10,1% des sujets, c'est absolument vrai de croire qu'ils se font remarquer par leur intégrité. Une partie considérable des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 12,3%. On se rend compte à la lecture de ces résultats que pour la plupart des sujets, ils sont intègres. Il semble que les sujets sont sociables et savent comment vivre dans leur environnement.

Tableau 28 : Respect scrupuleux de la hiérarchie

Modalités	Effectif	Pourcentage
Faux	2	,7
Un peu faux	3	1,1
Aucune idée	36	13,0
Un peu vrai	76	27,5
Vrai	111	40,2
Absolument vrai	48	17,4
Total	276	100,0

Le tableau ci-dessus renvoie à la distribution des sujets qui respectent scrupuleusement leur hiérarchie. 1,8% des enseignants s'étant effectivement prononcés sur cet item, affirment que c'est absolument faux et faux qu'ils respectent leur hiérarchie. Ce qui n'est cependant pas le cas pour 57,63% des sujets qui pensent tout le contraire en répondant par vrai et absolument vrai. 27,5% quant à eux estiment que c'est un peu vrai qu'ils respectent scrupuleusement leur hiérarchie. 13,0% ne se sont pas prononcés sur la question. Ces résultats nous amènent à déduire que les enseignants dans leur majorité sont disciplinés car ils respectent strictement leur hiérarchie. Le respect de la hiérarchie semble être un bon moyen pour éviter les problèmes au sein de l'établissement.

Tableau 29 : Efforts fournis au-dessus des attentes

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Absolument faux	2	,7
Faux	5	1,8
Un peu faux	7	2,6
Aucune idée	20	7,4
Un peu vrai	101	37,1
Vrai	111	40,8
Absolument vrai	26	9,6
Total	272	100,0

On note à l'observation de ce tableau que 0,7% des sujets ayant effectivement répondu à cet item avouent que c'est absolument faux qu'ils donnent toujours au travail plus que ce qu'on attend d'eux. Pour 1,8% de sujets, c'est faux qu'ils donnent toujours au travail plus que

ce qu'on attend d'eux. Par contre, une grande partie des sujets notamment 40,8% affirment que c'est vrai qu'ils donnent toujours au travail plus que ce qu'on attend d'eux et 37,1% estiment que c'est un peu vrai. Notons également que pour 9,6% des sujets, c'est absolument vrai qu'ils donnent toujours au travail plus que ce qu'on attend d'eux. Une partie non négligeable des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 7,4%. A travers ces résultats, nous pouvons constater que les enseignants dans leur immense majorité s'impliquent réellement dans leur travail et vont même au-delà des tâches qui leurs sont prescrites. On dirait que la plupart d'entre eux sont passionnés par le travail.

Tableau 30 : Assiduité au poste de travail

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	1	,4
Faux	4	1,4
Un peu faux	5	1,8
Aucune idée	23	8,3
Un peu vrai	91	33,0
Vrai	119	43,1
Absolument vrai	33	12,0
Total	276	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que 0,4 % des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent qu'il est absolument faux qu'ils sont rarement absents et 1,4% des sujets affirment que c'est faux qu'ils sont rarement absents. Par ailleurs, 12,0% de sujets déclarent que c'est absolument vrai qu'ils sont rarement absents, 33,0% disent que c'est un peu vrai et 43,1% autres, avouent que c'est vrai qu'ils sont rarement absents. Une partie moins importante, notamment 8,3% ne s'est pas prononcée sur la question. Les réponses à cet item indiquent que la majorité des enseignants sont toujours présents. Il semble que la plupart de ces enseignants ont une conscience professionnelle.

Tableau 31 : Ponctualité au poste de travail

Modalités	Effectif	Pourcentage
Faux	5	1,8
Un peu faux	2	7
Aucune idée	22	8,0
Un peu vrai	92	33,3
Vrai	123	44,6
Absolument vrai	32	11,6
Total	276	100,0

On note à l'observation du tableau ci-dessus que 1,8% des sujets ayant effectivement répondu à cet item estiment que c'est absolument faux qu'ils sont ponctuels. Pour 0,7% de sujets, c'est faux qu'ils sont ponctuels. Par contre, une grande partie des sujets notamment 44,6% affirment que c'est vrai qu'ils sont ponctuels et 11,6% estiment que c'est absolument vrai qu'ils sont ponctuels. Par ailleurs, 33,3% des sujets estiment que c'est un peu vrai qu'ils sont ponctuels. Une partie moins négligeable des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 8,0%. Une attitude se dégage de la réponse de la majorité des sujets : la ponctualité. On se rend compte que les répondants sont pour la plupart ponctuels, preuve de leurs sérieux dans le travail.

Tableau 32 : Couverture des Programmes

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Un peu faux	5	1,8
Aucune idée	22	8,0
Un peu vrai	71	25,9
Vrai	132	48,2
Absolument vrai	44	16,1
Total	274	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que seuls 1,8% des sujets ayant effectivement répondu à cet item avouent que c'est absolument faux qu'ils assurent toujours une excellente couverture des programmes. Cependant, la majorité de sujets à savoir 48,2% estiment que c'est vrai

qu'ils assurent toujours une excellente couverture des programmes. Par ailleurs, 25,9% jugent que c'est un peu vrai qu'ils assurent toujours une excellente couverture des programmes et 16,1% estiment que c'est absolument vrai. Toutefois, notons que 8,0% des sujets ne se sont pas prononcés sur la question et 1,8% des sujets estiment que c'est un peu faux qu'ils assurent toujours une excellente couverture des programmes. Nous constatons à travers ces réponses que pour la grande majorité des sujets, la couverture des programmes est faite. On a une fois de plus la preuve de la conscience professionnelle de l'enseignant car ils s'attèlent à faire ce qui leur est prescrit.

Tableau 33 : Evaluations et corrections irréprochables

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	1	,4
Faux	1	,4
Aucune idée	26	9,4
Un peu vrai	60	21,7
Vrai	143	51,8
Absolument vrai	45	16,3
Total	276	100,0

On note à l'observation du tableau ci-dessus que 0,8% des sujets ayant effectivement répondu à cet item estiment que c'est absolument faux et faux qu'ils évaluent et corrigent de manière irréprochable. Par contre, une grande partie des sujets notamment 51,8% affirment que c'est vrai qu'ils évaluent et corrigent de manière irréprochable et 16,3% estiment que c'est absolument vrai. Notons également que pour 21,7% des sujets, c'est un peu vrai qu'ils évaluent et corrigent de manière irréprochable. Une partie moins négligeable des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 9,4%. On se rend compte à la lecture de ces résultats que les enseignants pour la plupart mènent à bien leurs tâches. Ils n'ont pas de problème concernant leur conscience professionnelle.

Tableau 34 : Recherche de bons bulletins de notes

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	4	1,5
Faux	12	4,4
Un peu faux	4	1,5
Aucune idée	29	10,5
Un peu vrai	58	21,1
Vrai	137	49,8
Absolument vrai	31	11,3
Total	275	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que 1,5% des sujets ayant effectivement répondu à cet item affirment que c'est absolument faux qu'ils recherchent de bons bulletins de notes. Cependant, la grande majorité de sujets à savoir 49,8% estiment que c'est vrai qu'ils recherchent de bons bulletins de notes. Par ailleurs, 21,1% jugent que c'est un peu vrai qu'ils recherchent de bons bulletins de notes et 11,3% estiment que c'est absolument vrai. Toutefois, notons que 10,5% des sujets ne se sont pas prononcés sur la question et 4,4% des sujets estiment que c'est faux qu'ils recherchent de bons bulletins de notes. Nous constatons à travers ces réponses que plus de la moitié des sujets s'intéresse au travail de leurs élèves. Ils ont tendance à rechercher les meilleurs bulletins, par conséquent ils connaissent leurs meilleurs élèves.

Tableau 35 : Implication dans les activités politiques de la localité

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	18	6,5
Faux	53	19,3
Un peu faux	6	2,2
Aucune idée	11	4,0
Un peu vrai	25	9,1
Vrai	40	14,5
Absolument vrai	122	44,4
Total	275	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que 6,5% des sujets ayant effectivement répondu à cet item pensent que c'est absolument faux qu'ils s'impliquent dans les activités politiques de leur localité. Cependant, la grande majorité de sujets à savoir 44,4% estiment que c'est absolument vrai qu'ils s'impliquent dans les activités politiques de leur localité. Par ailleurs, 9,1% jugent que c'est un peu vrai qu'ils s'impliquent dans les activités politiques de leur localité et 14,5% estiment que c'est vrai. Toutefois, notons que 4,0% des sujets ne se sont pas prononcés sur la question et 19,3% des sujets estiment que c'est faux qu'ils s'impliquent dans les activités politiques de leur localité. Nous constatons à travers ces réponses que près de la moitié des sujets s'impliquent sérieusement dans les activités politiques de leur localité. On a l'impression qu'ils visent quelque chose derrière cette implication.

Tableau 36 : Rapprochement des hommes politiques

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	19	6,9
Faux	55	20,0
Un peu faux	6	2,2
Aucune idée	7	2,5
Un peu vrai	18	6,5
Vrai	29	10,5
Absolument vrai	141	51,3
Total	275	100,0

On note à l'observation de ce tableau que seuls 6,9% des sujets ayant effectivement répondu à cet item avouent que c'est absolument faux qu'ils côtoient des hommes politiques capables de se souvenir d'eux. Pour 20,0% des sujets, c'est faux qu'ils côtoient des hommes politiques capables de se souvenir d'eux. 51,3% affirment que c'est absolument vrai qu'ils côtoient des hommes politiques capables de se souvenir d'eux et 6,5% estiment que c'est un peu vrai. Notons également que pour 10,5% des sujets, c'est vrai qu'ils côtoient des hommes politiques capables de se souvenir d'eux. Une infime partie des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 2,5%. Ces résultats nous amènent à déduire que le militantisme des sujets à une visée bien précise. Ils souhaitent attirer l'attention des hommes politiques et par conséquent marquer leurs esprits.

Tableau 37 : Actes en milieu politique pour se faire remarquer

Modalité	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	21	7,6
Faux	55	20,0
Un peu faux	3	1,1
Aucune idée	10	3,6
Un peu vrai	19	6,9
Vrai	27	9,8
Absolument vrai	140	50,9
Total	275	100,0

Le tableau ci-dessus renvoie à la distribution des sujets qui posent des actes dans les milieux de la politique qui puissent les faire remarquer. 27,6% des enseignants s'étant effectivement prononcés sur cet item, estiment que c'est absolument faux et faux qu'ils posent des actes dans les milieux de la politique qui puissent les faire remarquer. Apparemment, tenir la craie ne leur pose aucun problème et les rend heureux. Ce qui n'est cependant pas le cas pour 60,7% des sujets qui en répondant par vrai et absolument vrai avouent qu'ils posent des actes dans les milieux de la politique qui puissent les faire remarquer. Cette dernière catégorie éprouve selon les affirmations, une réelle envie de laisser la craie et pensent que l'épanouissement est meilleur en dehors de la craie. Seuls 3,6% ne se sont pas prononcés sur la question. On se rend compte à la lecture de ces résultats que pour la plupart des sujets, il est important d'être remarqué par les hommes politiques. On a l'impression que leur militantisme politique à des visées particulières.

Tableau 38 : Intentions de diriger les fonctions importantes en politiques

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	22	8,1
Faux	55	20,3
Un peu faux	2	,7
Aucune idée	10	3,7
Un peu vrai	22	8,1
Vrai	42	15,5
Absolument vrai	118	43,5
Total	271	100,0

On note à l'observation de ce tableau que seuls 8,1% des sujets ayant effectivement répondu à cet item affirment que c'est absolument faux qu'ils se lancent en politique avec l'intention de briguer des fonctions importantes. Pour 20,3% de sujets, c'est faux qu'ils se lancent en politique avec l'intention de briguer des fonctions importantes. Par contre, une grande partie des sujets notamment 43,5% affirment que c'est absolument vrai qu'ils se lancent en politique avec l'intention de briguer des fonctions importantes et 8,1% estiment que c'est un peu vrai. Notons également que pour 15,5% des sujets, c'est vrai qu'ils se lancent en politique avec l'intention de briguer des fonctions importantes. Une infime partie des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 3,7%. A travers ces résultats, nous pouvons constater que les enseignants pour la plupart se lancent dans la politique avec des objectifs bien précis. On se rend compte qu'ils ne la font pas juste pour devoir civique, mais ont des ambitions bien déterminées.

Tableau 39 : Relations sur lesquelles on peut compter en tout moment

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	8	2,9
Faux	15	5,4
Un peu faux	5	1,8
Aucune idée	10	3,6
Un peu vrai	50	18,1
Vrai	112	40,6
Absolument vrai	76	27,5
Total	276	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que 2,9 % des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent que c'est absolument faux qu'ils s'arrangent à avoir des relations sur qui ils peuvent compter à tout moment. 5,4% des sujets affirment que c'est faux qu'ils s'arrangent à avoir des relations sur qui ils peuvent compter à tout moment. Par ailleurs, 27,5% des sujets pensent que c'est absolument vrai qu'ils s'arrangent à avoir des relations sur qui ils peuvent compter à tout moment et 40,6% autres, pensent que c'est vrai. Par ailleurs, 18,1% des sujets estiment que c'est un peu vrai qu'ils s'arrangent à avoir des relations sur qui ils peuvent compter à tout moment. Une partie moins importante, notamment 3,6% ne s'est pas prononcée sur la question. Les réponses à cet item indiquent que la majorité des enseignants sont intéressés par le relationnel. On dirait que les sujets ont des visées quant aux relations

qu'ils peuvent avoir. Il semble que les sujets se mettent en relation avec des gens par rapport à une aide quelconque qu'ils peuvent recevoir.

Tableau 40 : Usage d'argent pour être affecté volontairement

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	19	6,9
Faux	55	20,0
Un peu faux	8	2,9
Aucune idée	10	3,6
Un peu vrai	27	9,8
Vrai	97	35,3
Absolument vrai	59	21,5
Total	275	100,0

On note à l'observation du tableau ci-dessus que 6,9% des sujets ayant effectivement répondu à cet item avouent que c'est absolument faux qu'ils mettent l'argent en jeu pour être affecté là où ils veulent. Pour 20,0% de sujets, c'est faux qu'ils mettent l'argent en jeu pour être affecté là où ils veulent. Par contre, une grande partie des sujets notamment 35,3% affirment que c'est vrai qu'ils mettent l'argent en jeu pour être affecté là où ils veulent et 21,5% estiment que c'est absolument vrai. Une partie moins négligeable des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 3,6%. On note à travers ces réponses que la plupart des sujets mettent en jeu l'argent pour être affectés, ils connaissent les moyens à utiliser pour parvenir à leurs fins.

Tableau 41 : Usage d'argent pour être nommé au poste convoité

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	29	10,5
Faux	57	20,7
Un peu faux	6	2,2
Aucune idée	7	2,5
Un peu vrai	41	14,9
Vrai	83	30,1
Absolument vrai	53	19,2
Total	276	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que 10,5% des sujets ayant effectivement répondu à cet item pensent que c'est absolument faux qu'ils mettent l'argent en jeu pour être nommés aux postes qu'ils convoitent. Cependant, une partie importante de sujets à savoir 30,1% estiment que c'est vrai qu'ils mettent l'argent en jeu pour être nommés aux postes qu'ils convoitent. Par ailleurs, 14,9% jugent que c'est un peu vrai qu'ils mettent l'argent en jeu pour être nommés aux postes qu'ils convoitent et 19,2% estiment que c'est absolument vrai. Toutefois, notons que 2,5% des sujets ne se sont pas prononcés sur la question et 20,7% des sujets estiment que c'est faux qu'ils mettent l'argent en jeu pour être nommés aux postes qu'ils convoitent. Nous constatons à travers ces réponses que les avis sont mitigés. Il n'y a pas de réelle domination d'une catégorie de sujets bien que celle du « vrai » domine. On se rend donc compte que certains sujets ne misent pas sur l'argent pour être nommés, ils semblent compter sur le mérite. Par contre, d'autres misent toujours sur l'argent car ils savent comment s'y prendre pour arriver à leurs fins.

Tableau 42 : Mise en jeu de l'intimité pour faire carrière

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Absolument faux	47	17,2
Faux	47	17,2
Un peu faux	4	1,5
Aucune idée	8	2,9
Un peu vrai	34	12,4
Vrai	99	36,1
Absolument vrai	35	12,8
Total	274	100,0

On note à l'observation du tableau ci-dessus que 17,2% des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent que c'est absolument faux qu'ils mettent leur intimité en jeu si c'est nécessaire pour faire avancer leur carrière. Pour également 17,2% de sujets, c'est faux qu'ils mettent leur intimité en jeu si c'est nécessaire pour faire avancer leur carrière. Par contre, une grande partie des sujets notamment 36,1% affirment que c'est vrai qu'ils mettent leur intimité en jeu si c'est nécessaire pour faire avancer leur carrière et 12,8% estiment que c'est absolument vrai. Notons également que pour 12,4% des sujets, c'est un peu vrai qu'ils

mettent leur intimité en jeu si c'est nécessaire pour faire avancer leur carrière. Une partie négligeable des sujets ne s'est pas prononcée sur la question, à savoir 2,9%. On se rend compte à la lecture de ces résultats que la majorité des sujets est prête à mettre leur intimité en jeu pour faire avancer leur carrière. Comme avec l'argent, certains sujets estiment que l'intimité est un autre bon moyen pour atteindre ses objectifs de carrière. Notons par ailleurs qu'une partie non négligeable de sujets n'est pas prête à mettre leur intimité pour avoir quoi que ce soit, ils semblent avoir encore une intégrité.

Tableau 43 : Adhésion aux associations pour sa carrière

Modalités	Effectif	Pourcentage
Absolument faux	19	7,7
Faux	32	13,0
Un peu faux	5	2,0
Aucune idée	5	2,0
Un peu vrai	61	24,7
Vrai	103	41,7
Absolument vrai	22	8,9
Total	247	100,0

Il ressort du tableau ci-dessus que 7,7% des sujets ayant effectivement répondu à cet item pensent que c'est absolument faux qu'ils adhèrent aux associations où ils ont l'occasion de rencontrer des personnes qui peuvent donner un coup de pouce à leur carrière. Cependant, la grande majorité de sujets à savoir 41,7% estiment que c'est vrai qu'ils adhèrent aux associations où ils ont l'occasion de rencontrer des personnes qui peuvent donner un coup de pouce à leur carrière. Par ailleurs, 24,7% jugent que c'est un peu vrai et 8,9% disent que c'est absolument vrai qu'ils adhèrent aux associations où ils ont l'occasion de rencontrer des personnes qui peuvent donner un coup de pouce à leur carrière. Toutefois, notons que 2,0% des sujets ne se sont pas prononcés sur la question et 13,0% des sujets affirment que c'est faux qu'ils adhèrent aux associations où ils ont l'occasion de rencontrer des personnes qui peuvent donner un coup de pouce à leur carrière. Nous constatons à travers ces réponses que plus de la moitié de sujets adhèrent à des associations avec des buts bien précis. Pour ces derniers, ce qui est important dans une association c'est ce qu'on peut en tirer comme bénéfice et non ce qu'on peut donner.

Tableau 44 : Répartition par sexe

Modalités	Effectif	Pourcentage
Masculin	155	56,2
Féminin	121	43,8
Total	276	100,0

Au regard des informations exposées dans le tableau qui précède, on constate que sur 276 sujets interrogés, la majorité, 56,2%, soit 155 personnes, sont des hommes, contre 43,8%, soit 121 sujets, représentant la population féminine. Le fait que nous ayons plus d'enseignants que d'enseignantes dans l'échantillon relève non d'un choix arbitraire, mais des réalités relatives au terrain. Il se trouve en effet, que la gent masculine s'est plus intéressée à notre questionnaire tant on sait que tout ce qui touche l'entrepreneuriat, la politique intéresse plus les hommes que les femmes.

Tableau 45 : Distribution en fonction de l'âge

Modalités	Effectif
Valide	265
Manquante	14
Moyenne	37,06
Ecart-type	7,377
Variance	54,417
Minimum	23
Maximum	57

Le tableau ci-dessus présente la distribution des sujets en fonction de leurs âges. Il faut au préalable noter que le sujet le moins âgé a 23 ans alors que le plus âgé en compte 57. Par ailleurs, 14 sujets n'ont pas indiqué leurs âges. Rappelons également que la moyenne d'âge est de 37,06 ans avec un écart-type de 7,377 et une variance de 54,417. L'étendue de la distribution suivant les âges montre à suffisance que les enseignants débutants, les enseignants à mi-parcours et ceux qui sont en fin de carrières sont tous représentés dans l'échantillon, ce qui est une bonne chose pour l'étude que nous menons.

Tableau 46 : Statut matrimonial

Modalités	Effectif	Pourcentage
Célibataire	66	23,7
Fiancé(e)	60	21,6
Marié(e)	139	50,0
Divorcé(e)	13	4,7
Total	278	100,0

Le tableau ci-dessus rend compte du statut matrimonial des répondants. Il montre que la moitié des sujets, soit 50,0% de l'échantillon sont mariés ; 23,7% sont célibataires et 21,6% sont fiancés. Par ailleurs, seuls 4,7% des sujets sont divorcés. Ces résultats peuvent être un indicateur de la maturité et de la responsabilité de nos sujets.

Tableau 47 : Régime matrimonial

Modalités	Effectif	Pourcentage
Monogamie	134	52,5
Polygamie	17	6,7
Pas concerné(e)	104	40,8
Total	255	100,0

Le tableau ci-dessus nous fait part du régime matrimonial de nos répondants. Il montre que la majorité, soit 52,5% de l'échantillon sont des monogames ; 6,7% sont des polygames et 40,6% sont ne sont pas concernés. Ces résultats une fois de plus témoignent de la responsabilité de nos sujets.

Tableau 48 : Nombre de personnes à la charge

Modalités	Effectifs
Valide	265
Manquante	14
Moyenne	4,01
Ecart-type	2,526
Variance	6,379
Minimum	0
Maximum	14

Ce tableau rend compte du nombre de personnes dont nos répondants ont à leur charge. Il révèle que certains sujets n'ont pas de personnes à leurs charge et qu'un sujet compte jusqu'à 14 personnes à sa charge. Par ailleurs, 14 sujets ne se sont pas prononcés. Rappelons également que la moyenne de personnes à charge est de 4,01 ans avec un écart-type de 2,526 et une variance de 6,379. Ce qui laisse entrevoir que la plupart de nos enquêtés ont des charges familiales, ce qui témoigne une fois de plus de leur statut de personne responsable.

Tableau 49 : Ressortissants par Région

Modalités	Effectif	Pourcentage
Adamaoua	14	5,1
Centre	102	37,4
Est	23	8,4
Extrême-Nord	10	3,7
Littoral	15	5,5
Nord	6	2,2
Nord-Ouest	12	4,4
Ouest	52	19,0
Sud	29	10,6
Sud-Ouest	10	3,7
Total	273	100,0

De ce tableau, on retient que les ressortissants de la région du centre sont majoritaires avec 37,4% des sujets. Les ressortissants de la région du nord sont minoritaires avec 2,2% des

sujets. Entre la région majoritaire et les régions minoritaires, on note respectivement par ordre les régions de l'ouest, du sud, de l'est, du littoral, de l'Adamaoua, du nord-ouest, de l'extrême-nord et du sud-ouest, avec des pourcentages respectifs de 19,0%, 10,6%, 8,4%, 5,5%, 5,1%, 4,4%, 3,7%, 3,7%. La domination des sujets du centre peut s'expliquer par le fait que nous avons accentué notre étude dans la région du centre.

Tableau 50 : Ancienneté dans la fonction publique

Modalités	Effectif
Valide	271
Manquante	8
Moyenne	8,11
Ecart-type	6,147
Variance	37,788
Minimum	0
Maximum	31

Ce tableau ressort le nombre d'années que nos sujets ont passé dans la fonction publique. Il révèle que certains sujets viennent à peine de commencer le travail et n'ont aucune année d'ancienneté et que le plus ancien dans la fonction publique a 31 ans d'ancienneté. Par ailleurs, 8 sujets ne se sont pas prononcés. Rappelons également que la moyenne d'années passées dans la fonction publique est de 8,11 ans avec un écart-type de 6,147 et une variance de 37,788. Ce qui laisse entrevoir que la plupart de nos enquêtés sont des anciens de la fonction publique bien qu'ils n'aient pas pour la plupart encore dépassés 10 ans de service.

Tableau 51 : Occupation des postes de responsabilité

Modalités	Effectif	Pourcentage
Oui	92	33,9
Non	179	66,1
Total	271	100,0

On note à l'observation de ce tableau que 33,9% des sujets occupent des postes de responsabilité par nomination et 66,1% ne le sont pas. On se rend compte que les deux tiers

des sujets occupent des postes de responsabilité non pas par des nominations. On est enclin à se demander qui peut bien les nommer.

Tableau 52 : Religion

Modalités	Effectif	Pourcentage
Chrétien	222	91,0
Musulman	22	9,0
Total	244	100,0

Le tableau ci-dessus nous fait part de la religion de nos répondants. Il montre que la grande majorité, soit 91,0% de l'échantillon sont des chrétiens et 9,0% sont des musulmans. Ces résultats témoignent du désintérêt des musulmans pour l'enseignement ; Il semble que les chrétiens s'intéressent plus à l'enseignement.

Tableau 53 : Engagement religieux

Modalités	Effectif	Pourcentage
Pas du tout engagé(e)	6	2,8
Peu engagé(e)	87	39,9
Engagé(e)	111	50,9
Très engagé(e)	14	6,4
Total	218	100,0

Le tableau ci-dessus nous renseigne sur l'engagement religieux de nos sujets. Il faut noter les sujets engagés sont les plus représentés avec un pourcentage de 50,9%. Suivent ceux qui sont peu engagés et très engagés avec des pourcentages respectifs de 39,9% et 6,4%. La catégorie la moins représentée est celle des sujets pas du tout engagés avec un pourcentage de 2,8%. Nous constatons à travers ces résultats que les enseignants sont dans la majorité des croyants pratiquants. Cet engagement doit leur être utile pour tous les objectifs qu'ils visent.

➤ **Le coefficient de corrélation de Bravais Pearson**

Le coefficient de corrélation que nous allons exploiter dans le cadre du test de nos hypothèses est celui de Pearson. Il est le coefficient de corrélation le plus utilisé dans le cadre de la description de la relation entre deux variables continues.

Le coefficient de corrélation de Pearson varie entre 1 et -1. La validité d'un item dépend de la valeur de r_{xy} . Lorsque $r = 0$ pour un item, cela signifie que l'item est inutilisable, autrement dit, il doit être rejeté ou remplacé. L'item en question est inadéquat pour mesurer l'attitude qui intéresse le chercheur ; c'est la raison pour laquelle il n'existe aucune corrélation entre lui et les autres items. Le chiffre 0 traduit cette réalité.

Plus r tend vers 1 ou vers -1, plus l'item concerné renseigne effectivement sur l'attitude mesurée. Les pouvoirs d'information des items sont donc faibles à mesure que r tend vers 0.

Ce coefficient de corrélation de Pearson (r_{xy}) est une technique qui mesure le degré et la direction de la relation entre deux variables ordinales. Cet instrument nous permet de répondre à la question de notre recherche qui est la suivante : « *les stratégies de développement des enseignants du secondaire au Cameroun varient-elles en fonction de leurs aspirations professionnelles ?* ».

Le choix de ce type d'analyse s'appuie sur le fait que, les variables de l'hypothèse de recherche sont mesurées à partir d'une échelle par intervalle suite au calcul de scores. Alors, cette analyse vérifie d'une part si deux variables (X et Y) croissent ou décroissent ensemble et d'autre part, mesurent jusqu'à quel degré elles croissent ou décroissent ensemble. Et pour tester une hypothèse à partir du test de corrélation de Pearson, il y a cinq principales étapes à suivre qui sont :

- L'émission d'une hypothèse nulle : on pose ici comme principale question, celle de savoir s'il existe significativement une corrélation différente de 0 entre les deux variables de l'hypothèse de recherche. Ainsi, on émet le test d'hypothèse bilatéral suivant :

$$\left. \begin{array}{l} H_0 : P = 0 \\ H_1 : P \neq 0 \end{array} \right\} \text{ Avec } H_0 = \text{Hypothèse nulle ; } H_1 = \text{Hypothèse alternative}$$

- Le calcul de la valeur du coefficient de corrélation (r_{xy}) entre X et Y de l'échantillon.

Le coefficient de corrélation d'échantillon (r_{xy}) peut être donné sous forme de rapport :

r_{xy} = Degré avec lequel X et Y varient ensemble, degré avec lequel X et Y varient séparément.

On peut le dire autrement :

$$r_{xy} = \text{Covariance de X et Y}$$

Variance de X et Y séparément.

Nous obtenons ainsi la formule suivante à partir des données brutes :

$$r_{xy} = \frac{n(\sum xy) - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[n(\sum x^2) - (\sum x)^2][n(\sum y^2) - (\sum y)^2]}}$$

n= Nombre de paires d'observation

$\sum xy$ = Somme des produits de x et y

$\sum x$ et $\sum y$ = Somme des scores de x et somme des scores de y

$\sum x^2$ = Somme des carrés des scores de x

$\sum y^2$ = Somme des carrés des scores de y

$(\sum x)^2$ = Carré de la somme des scores de x

$(\sum y)^2$ = Carré de la somme des scores de y

- La localisation de la valeur critique de r_{xy} dans le tableau

Pour obtenir cette valeur, il convient d'abord de définir le degré de liberté. Il s'obtient à travers la formule suivante :

ddl = n - 2 (avec n = taille de l'échantillon).

Ensuite, on détermine le seuil de signification qu'on peut noter (α). Pour notre étude, $\alpha = 0,05$.

Nous pouvons donc lire le r_{xy} à 0,05, avec le ddl qui convient sur le tableau.

- La comparaison du coefficient de corrélation calculé ($r_{xy\text{cal}}$) au coefficient de corrélation critique ($r_{xy\text{crit}}$) et de prise de décision :

Au terme de nos opérations, nous allons soit à :

- Rejeter H_0 si $(r_{xy\text{crit}}) \leq |r_{xy}|$
- Accepter H_0 si $(r_{xy\text{crit}}) > |r_{xy}|$

- L'interprétation du coefficient de corrélation de Pearson :

Dans cette étape, nous répondons à la question du départ, c'est-à-dire celle de savoir si r_{xy} est significativement différente de 0. Après le calcul de r_{xy} , on doit s'assurer qu'il est compris dans l'intervalle $-1 \leq r_{xy} \leq 1$

Lorsque nous notons que :

$r_{xy} = 1$ et $r_{xy} = -1$; cela démontre respectivement une corrélation linéaire parfaite et une corrélation linéaire entre les deux variables de l'étude :

Si $0 \leq r_{xy} \leq 0,20$, la corrélation est faible

Si $0,20 \leq r_{xy} \leq 0,40$, la corrélation est peu significative

Si $0,40 \leq r_{xy} \leq 0,60$, la corrélation est moyenne

Si $0,60 \leq r_{xy} \leq 0,80$, la corrélation est forte

Si $0,80 \leq r_{xy} \leq 1$, la corrélation est très forte

Après avoir déterminé le coefficient de corrélation entre nos deux variables, nous apprécions le lien qui existe entre elles. Le calcul du coefficient de détermination (r_{xy}^2) permet ainsi d'obtenir la variabilité commune entre les deux variables. On l'obtient en multipliant par 100, le coefficient de corrélation élevé au carré.

Analyse de la première hypothèse de recherche (HR1)

La première hypothèse de recherche est formulée comme suit : *les stratégies de développement des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de la recherche des postes de responsabilité par le biais des nominations.*

Le test de cette première hypothèse de recherche porte sur les analyses bivariées mettant en exergue la corrélation entre les items de la première partie du questionnaire et ceux de la cinquième, sixième, septième et huitième partie.

Les matrices de corrélation relatives au test de la première hypothèse nous montrent qu'il existe une corrélation positive et faible (0,209) entre l'intérêt pour les nominations et le renforcement des capacités. On remarque également que l'intérêt pour les nominations est positivement corrélé (0,217) avec l'engagement et l'implication au travail. Par ailleurs, entre l'intérêt pour les nominations et le militantisme politique, on note une corrélation peu

significative et positive(0,350), tout comme entre l'intérêt pour les nominations et le réseau relationnel (0,332).

Analyse de la deuxième hypothèse de recherche (HR2)

La deuxième hypothèse de recherche est formulée comme suit : *les stratégies de développement des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de la recherche d'un détachement.*

Le test de cette deuxième hypothèse de recherche porte sur les analyses bivariées mettant en exergue la corrélation entre les items de la deuxième partie du questionnaire et ceux de la cinquième, sixième, septième et huitième partie.

Les matrices de corrélation relatives au test de la deuxième, nous montrent qu'il existe une corrélation positive et faible (0,201) entre l'intérêt pour le détachement et le renforcement des capacités. On remarque cependant que l'intérêt pour le détachement est corrélé mais très faiblement (0,06) avec l'engagement et l'implication au travail. Par ailleurs, entre l'intérêt pour le détachement et le militantisme politique, on note une corrélation peu significative et positive (0,384) entre l'intérêt pour le détachement et le réseau relationnel, on note une corrélation moyenne (0,466).

Analyse de la troisième hypothèse de recherche (HR3)

La troisième hypothèse de recherche est formulée comme suit : *les stratégies de développement des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de leurs projets entrepreneuriaux.*

Le test de cette troisième hypothèse de recherche porte sur les analyses bivariées mettant en exergue la corrélation entre les items de la troisième partie du questionnaire et ceux de la cinquième, sixième, septième et huitième partie.

Les matrices de corrélation relatives au test de la troisième hypothèse, nous montrent qu'il existe une corrélation positive et faible entre les projets entrepreneuriaux et le renforcement des capacités. Par contre, entre les projets entrepreneuriaux et l'engagement et l'implication au travail, on note une corrélation négative (-0,51). Par ailleurs, entre les projets entrepreneuriaux et le militantisme politique, on note une corrélation significativement moyenne (0,513), tout comme entre les projets entrepreneuriaux et le réseau relationnel (0,529).

Analyse de la quatrième hypothèse de recherche (HR4)

La quatrième hypothèse de recherche est formulée comme suit : *les stratégies de développement des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction des ambitions politiques qu'ils nourrissent.*

Le test de la quatrième hypothèse de recherche porte sur les analyses bivariées mettant en exergue la corrélation entre les items de la quatrième partie du questionnaire et ceux de la cinquième, sixième, septième et huitième partie.

Les matrices de corrélation relatives au test de la quatrième hypothèse, nous montrent qu'il existe une corrélation positive et moyenne (0,442) entre l'intérêt pour la politique et le renforcement des capacités. Cependant, on remarque entre l'intérêt pour la politique et l'engagement et l'implication au travail une corrélation significativement faible et négative. Par ailleurs, entre l'intérêt pour la politique et le militantisme politique, on note une corrélation très forte et positive (0,928), tout comme entre l'intérêt pour la politique et le réseau relationnel (0,840).

CHAPITRE 6 : INTERPRETATIONS DES RÉSULTATS

L'interprétation est la relecture des résultats à partir des modèles théoriques. Ainsi, la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle d'Albert Bandura et beaucoup d'autres théories nous permettront de faire cette relecture. Il s'agira de comprendre les résultats des quatre hypothèses de notre étude.

En rappel, la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle propose trois sous-modèles pour expliquer un choix ou le processus grâce auxquels les personnes développent leurs intérêts professionnels, réalisent leurs choix professionnels et les modifient ou même parviennent à des niveaux différents de réussite et de stabilité professionnelle.

HR1 : en rapport avec la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, elle prétend en son premier sous-modèle relatif aux intérêts que ce sont les environnements sociaux qui forgent et façonnent les intérêts. C'est le cas de la famille, l'école, les loisirs, les groupes des pairs. C'est ainsi que les parents, les enseignants, les pairs et les « Autrui significatifs » encouragent les jeunes gens à s'engager de manière sélective dans certaines activités. Leur réussite ou leur échec confortent ou annulent celles-ci. Il s'agit du sentiment d'efficacité personnelle. Dès lors beaucoup d'individus accordent un grand intérêt aux postes de nomination parce qu'ils savent qu'ils en tirent profits. Personne ne saurait être indifférent à la nomination ou à la promotion sauf s'il s'agit d'une nomination honorifique sans avantage. C'est pourquoi achever une carrière en n'ayant tenu la craie en tant qu'enseignant constitue pour certains une frustration. Ceci confirme d'aller de poste en poste dans une hiérarchie administrative. Il s'agit là d'une preuve de l'évolution, le souci d'une carrière. C'est d'autant vrai que ce sont les postes qui procurent le pouvoir, l'honneur, l'argent et avantages sociaux. Nous trouvons la justification en l'article 2 après chaque nomination qui stipule que « *les intéressés auront droit aux avantages de toute nature prévus par la réglementation en vigueur* ». Il y va aussi de l'épanouissement des personnes nommées à ces postes.

Ces stratégies varient en fonction de l'intérêt accordé aux postes de responsabilité par le biais de nominations. Ceci est d'autant vrai que 40,6% de sujets confirment cette relation, soit 113/278. Il est question d'une socialisation de ceux qui participent aux stratégies de développement de carrière. De plus en plus, l'hypothèse se confirme comme l'avait prédit

Albert Bandoura dans sa théorie : « les individus à la recherche des postes sont motivés par les intérêts ». Dès lors, on observe des frustrations chez ceux qui n'ont pas pu satisfaire leurs intérêts. Et certains postes sont à dessein convoités.

Le test de cette première hypothèse de recherche porte sur les analyses bivariées mettant en exergue la corrélation entre les items de la première partie du questionnaire et ceux de la cinquième, sixième, septième et huitième.

Les matrices de corrélation relatives au test de la première hypothèse, nous montrent qu'il existe une corrélation positive et faible (0, 209) entre l'intérêt pour les nominations et le renforcement des capacités. On remarque également que l'intérêt pour les nominations est positivement corrélé (0,217) avec l'engagement et l'implication au travail. Par ailleurs, entre l'intérêt pour les nominations et le militantisme politique, on note une corrélation peu significative et positive (0,350), tout comme entre l'intérêt pour les nominations et le réseau relationnel (0, 332).

HR2 : En relation avec notre hypothèse de recherche n°2, qui stipule que « les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de la recherche d'un détachement ». Ceci confirme « le modèle du choix professionnel, où il est établi que « faire un choix professionnel n'est pas un acte singulier ou un acte statistique » parce que le choix est précédé d'un parcours de construction dès possible. Il est sujet à de nombreux remaniements parce que les sujets et l'environnement évoluent. C'est un processus continu soumis à une multiplicité d'influences. Ceci est d'autant plus important que la nomination dans un autre département ministériel constitue une réjouissance. Dès lors l'enseignant accepte volontiers la proposition d'un détachement dans une administration. Il en est de même de l'épanouissement de ces enseignants que ceux qui tiennent la craie. Ils considèrent cela comme une promotion d'où leur intérêt avec la possibilité de choix multiples. Cet intérêt les conduit au renforcement des capacités.

Conformément à cette hypothèse, le choix est précédé d'un parcours dès possible. Et faire un choix est synonyme de détachement à un poste parce que ce sont les conceptions d'avance. Une grande partie des sujets notamment 61,3% affirment que le détachement d'un enseignant du secondaire dans une administration a toujours l'air d'une promotion. Tout ceci signifie qu'un détachement n'est pas un fait du hasard, c'est un acte prémédité. Et d'après les résultats, 168 sujets sont dans cette mouvance et confirment le principe théorique.

Le test de cette deuxième hypothèse de recherche porte sur les analyses bivariées mettant en exergue la corrélation entre les items de la deuxième partie du questionnaire ceux de la cinquième, sixième, septième et huitième partie.

Les matrices de corrélation relatives au test de la deuxième, nous montrent qu'il existe une corrélation positive et faible (0,201) entre l'intérêt pour le détachement et le renforcement des capacités. On remarque cependant que l'intérêt pour le détachement est corrélé mais très faible (0,06) avec l'engagement et l'implication au travail. Par ailleurs, entre l'intérêt pour le détachement et le militantisme politique, on note une corrélation peu significative et positive (0,384) entre l'intérêt pour le détachement et le réseau relationnel, on note une corrélation moyenne (0,466).

HR3 : Cette hypothèse stipule que « les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction de leurs projets entrepreneuriaux ». Cette hypothèse a été confirmée d'où l'interprétation suivante. Lorsqu'on sait que le modèle du niveau de réussite atteint aux cours des études ou de la vie professionnelle met en jeu des interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne. Les attentes des résultats sont fonctions des niveaux de buts fixés. Ainsi, les enseignants fondent leurs sentiments sur leurs projets entrepreneuriaux. C'est aussi l'efficacité personnelle et leurs attentes de résultats sur leurs projets scolaires. On parle des projets qui emploient des personnes. Ceux qui réussissent à ces projets se reconvertissent automatiquement dans les affaires. Les affaires permettent d'arrondir les fins de mois. Cela remet à l'ordre du jour le statut de l'enseignant lorsqu'on sait que c'est ce dernier qui forme tous les corps de métier. Ils se retrouvent dans les affaires à cause de leur salaire dit « salaire des catéchistes ». De même ces projets permettent d'employer beaucoup d'autres personnes. On parle d'œuvres humanitaires en réservant le chômage.

Les perceptions des capacités que les enseignants possèdent habituellement permettent de comprendre pourquoi ils choisissent des formations parallèles de recyclage. Par conformisme, le niveau de réussite atteint par autrui peut servir de modèle dans les conditions similaires.

Relativement aux projets entrepreneuriaux, ces projets mettent en corrélation les stratégies de développement de carrière. Et 52,6% sont d'avis qu'ils aspirent gagner décemment leur vie en réalisant les projets d'affaire. Le simple fait que les enseignants

fondent leur espoir sur ces projets pour arrondir les fins du mois (soit 143 personnes sur 172) confirment leurs aspirations.

Le test de cette troisième hypothèse de recherche porte sur les analyses bivariées mettant en exergue la corrélation entre les items de la troisième partie du questionnaire et ceux de la cinquième, sixième, septième et huitième partie.

Les matrices de corrélation relatives au test de la troisième hypothèse, nous montrent qu'il existe une corrélation positive entre les projets entrepreneuriaux et le renforcement des capacités. Par contre, entre les projets entrepreneuriaux et l'engagement et l'implication au travail, on note une corrélation négative (-0,51). Par ailleurs, entre les projets entrepreneuriaux et le militantisme politique, on note une corrélation significativement moyenne (0,513), tout comme entre les projets entrepreneuriaux et le réseau relationnel (0,529).

HR₄ : l'hypothèse de recherche n° 4 affirme que « les stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun varient en fonction des ambitions politiques qu'ils nourrissent ». Ces ambitions ne sont possibles qu'à partir de l'impact de la formation continue dans la société. L'enseignement de qualité est au cœur de l'éducation de qualité. A propos, Jubert déclarait : « Qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner » d'où l'intérêt d'une formation même dans le domaine politique afin d'améliorer le CV.... Elle est donc un outil stratégique d'où l'intérêt pour la politique, l'engagement et l'implication des enseignants. Cet engagement a un objectif primordial : faire partir des Elites de localité à travers l'implication personnelle. C'est une condition permettant d'exercer d'importantes fonctions grâce à la politique.

Le test de cette quatrième hypothèse de recherche porte sur les analyses bivariées mettant en exergue la corrélation entre les items de la deuxième partie du questionnaire ceux de la cinquième, sixième, septième et huitième partie.

Les matrices de corrélation relatives au test de la quatrième hypothèse, nous montrent qu'il existe une corrélation positive et moyenne (0,442° entre l'intérêt pour la politique et le renforcement des capacités. Cependant, on remarque entre l'intérêt pour la politique et l'engagement et l'implication au travail, une corrélation significative et négative. Par ailleurs, entre l'intérêt pour la politique et le militantisme politique, on note une corrélation très forte et positive (0,928), tout comme entre l'intérêt pour la politique et le réseau relationnel (0,840).



CONCLUSION GENERALE

A l'issue de notre travail, il convient de récapituler brièvement les éléments primordiaux entrant dans la définition de notre problème et de faire une synthèse des résultats auxquels nous sommes parvenus.

Cette étude qui a porté sur les « Aspirations socioprofessionnelles et stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun » nous a permis de cerner les différentes aspirations relatives aux postes de responsabilité par le biais des nominations. Surtout qu'achever une carrière d'enseignant ne tenant que la craie engendre des frustrations car pour l'enseignant, aller de poste en poste dans l'administration est une preuve d'évolution d'une carrière. De même le détachement d'une administration vers une autre, pensent les enseignants, est un épanouissement. L'absence de tout cela suscite des projets entrepreneuriaux, objet de reconversion pour arrondir les fins à travers les affaires. Ce sont même les raisons pour lesquelles certains accordent un grand intérêt à la politique.

Abordé sous l'angle du management de l'éducation, ce travail avait pour objectif d'établir un lien entre les aspirations qui motivent le corps enseignant dans l'évolution de leur carrière avec les stratégies de développement de carrière. Cette recherche s'inscrit dans le management de l'éducation parce qu'elle traite des besoins et des facteurs de motivations des enseignants. Or le statut du personnel fonctionnaire enseignant établit tous les critères d'évolution en grades ou en poste de nomination. Certes, les nominations sont discrétionnaires. Néanmoins, finir sa carrière sans bénéficier des avantages du métier frustre le fonctionnaire et l'enseignant. Et cela est mieux compris avec la Théorie sociale cognitive d'orientation scolaire et professionnelle d'Albert Bandura (1986) qui distingue trois modèles pour expliquer ce processus d'aspirations : modèle d'intérêt professionnel, de choix professionnel et celui du niveau de réussite atteint.

La réalité des faits montre que le gouvernement camerounais ne peut subvenir à tous les besoins des enseignants avec leur litanie de doléances. Néanmoins, ceux-ci méritent le strict minimum lorsqu'on sait que « ventre affamé n'a point d'oreilles ». À l'heure actuelle, on sait que beaucoup d'enseignants se sont érigés en Hommes d'affaires au détriment du serment prêté en début de carrière. C'est pourquoi cette recherche s'inscrit dans l'étape d'entretien dans une carrière.

La recherche d'une telle envergure n'a jamais été un long fleuve tranquille. C'est ainsi que nous avons fait face à de nombreuses difficultés. Et l'on sait que les débuts ont été toujours difficiles ; dans cette mouvance, nous pouvons nous citer de nombreuses hésitations

et les modifications du sujet. De même l'administration du questionnaire aux enquêtés prêtait à énigme car résultant une quelconque « opération épervier ». Certains sollicitaient même une motivation pour l'information.

La rédaction de ce mémoire a épousé l'air du temps dans un contexte jonché de délestages, d'intempéries ; ce délestage a ralenti la vitesse de recherche. Ce sont les aléas des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Compte tenu de tous ces paramètres, le « désespoir était assis sur un banc », pour paraphraser Jacques Prévert dans *Parole*. L'on comprend dès lors que les enseignants continuent de se plaindre de leurs conditions de carrière en termes d'avantages, les lieux d'affection, les promotions, les détachements et même la politique ne sont pas les choses les mieux partagées. Le parrainage, militantisme laissent à désirer. Pour parvenir à ce lien, nous nous sommes servies du Questionnaire et de l'observation. L'analyse des données grâce au test du Bravais Pearson nous a permis de vérifier nos hypothèses. Toutes les matrices de corrélation relatives au test des quatre hypothèses nous montrent qu'il existe une corrélation positive et faible.

➤ **Suggestions**

Le problème de stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun est très complexe par rapport aux aspirations socioprofessionnelles. En abordant notre sujet : « *Les aspirations socioprofessionnelle et stratégies de développement de carrière des enseignants du secondaire au Cameroun* », on a voulu résoudre le problème de gestion de carrière chez les enseignants. C'est ainsi que la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle d'Albert Bandura (1986) nous a permis de comprendre les diverses manifestations au niveau des aspirations. Entre ce qui devrait être et ce qui est réellement fait dans la carrière des enseignants.

Ainsi en tant que spécialiste en Management de l'éducation, nous suggérons quelques techniques d'assistance au personnel enseignant fonctionnaires.

S'agissant de l'intérêt accordé aux postes de responsabilité par le biais des nominations, les doléances des enseignants sont nombreuses pour éviter d'éventuelles frustrations. C'est pourquoi nous suggérons au pouvoir public la reconnaissance d'un travail bien fait en termes de promotions des médailles, des lettres de félicitations car dit-on : « aux grands hommes, la nation reconnaissante », cela permettra d'éviter des éventuelles grèves.

En rapport avec le souhait d'un éventuel détachement, le statut de la fonction publique est claire là-dessus. En rapport avec les critères de détachement, tout enseignant doit remplir ces critères avant de prétendre à un éventuel détachement. Il faudrait avoir un profil permettant d'effectuer ce détachement.

Aux enseignants, on leur suggère le respect de la hiérarchie quelque soit le ministère du détachement.

S'agissant des projets entrepreneuriaux, il est formellement interdit aux enseignants d'abandonner leurs postes sous prétexte d'une quelconque reconversion en affaires, car ils ont prêtés serment de servir et non se servir, cela à cause du code de déontologie. Nous savons qu'il y a des répercussions lors de l'abandon de ce poste, parce qu'il y va de la formation des apprenants, administrateurs de demain. À l'état, une bonne rémunération éviterait des désagréments envers les enseignants.

En rapport avec l'intérêt pour la politique, on notera que l'affirmation sur le terrain ne doit pas être conditionnée par l'appartenance à un parti politique et on sait que le militantisme à l'aveuglette conduit à des conflits sur le plan local, surtout lorsqu'il a raté les élections et même l'on retrouve le plus souvent des fonctionnaires performants n'appartenant pas au parti gestionnaire. Il faut par conséquent la décentralisation du système SIJIPES dans toutes les délégations régionales du MINESEC afin d'éviter les déplacements des enseignants pour le suivi de leurs dossiers à Yaoundé.

De même il est conseillé de tenir compte de la loi d'orientation n°98/004 du mois d'avril 1998, relative à l'orientation de l'éducation au Cameroun. Celle-ci stipule que l'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation et d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique et d'évaluation et de rectitude morale.

Il est en outre soumis au respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant. Et dans l'article 37 (1), l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a le droit, dans la limite des moyens disponibles à des conditions de travail et de vie convenables ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.

Les nominations devront suivre les critères définis par les textes en vigueur. Un jeune enseignant qui, à peine sorti de l'ENS se voit tout de suite confié un poste de responsabilité ; alors que celui qui a déjà mis assez du temps sur le terrain est sans promotion. Ce fait crée

inéluclablement un sentiment de frustration et de révolte. Ainsi, si les nominations respectaient les critères mis en place par l'Etat, cela éviterait toutes ces anomalies éthico-professionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

I. OUVRAGES

- Allahar, A. et James E. (1998). *Richer and poorer : The Structure of Inequality in Canada*. Toronto: James Lorimer & Company.
- Amaury, D. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*. Domainshs.info.educ.2004. <mem 00000175>
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expérience d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Andres, L., et Anisef, P. (1999). "The persistence of social structure: cohort, class and gender effects on the occupational aspirations of Canadian youth". *In Journal of Youth Studies 2:261-282*.
- Andres, L. (1999). "Investigating Transfer: The Students's Perspective". *B.C. Council on Admissions and Transfer, Vancouver*.
- Anisef P., Axelrod P., Etta B., Carl J. et Anton T. (2000). *Opportunity and Uncertainty :Life course Experiences of Class*. Toronto. University of Toronto press
- Anisef P., Robert S., Gabriele P., et Denise T. (2001). "The effects of region and gender on educational planning in Canadian families". *Foundation Laidlaw et la Direction générale de l'apprentissage et de l'alphabétisation*. DRHC, Ottawa.
- Baker, M. (1985). « Quand je pense à demain. Une étude sur les aspirations des adolescentes ». *Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme*, Ottawa.
- Ball, K., et Stephen L. (2001). "School non-completers: outcomes in vocational education and training" *in Australian Vocational Education and training Research Association*. Adelaide, Australie.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Belemkoaga, D. (1983). *Comment les maitres des CMI utilisent les aides pédagogiques, notamment les manuels, pour la preparation de leur classe en*

lecture, en calcul et en géographie ? Mémoire de stage. Institut de la Réforme et de l'action Pédagogique (IRAP).

- Bibby, W. (2001). *Canadas Teens: Today, yesterday and Tomorrow*. Toronto: Stoddart.
- Bimber, B. (2000). "Measuring the gender gap on the Internet". *Social science Quarterly* 81: 868-869.
- Blackwell, D. et Mclaughlin D. (1999). "Do rural youth attain their educational goals?" *Rural Development Perspectives* 13:37 – 44.
- Bolan, S. (2000). "Women in IT on the decline". *Computing Canada* 26:29..
- Brown, S. et Lenet, R.W. (1996). *A social cognitive famework for career choice counseling. The career Development Quarterly*, 44, 354-366.
- Brown, S.D. et Ryan N.E. (2000). Four (or five) sessions and cloud of dust: old assumptions and new observations about career counseling. *In S.D. Brown & R.W. Lent (éd.) Handbook of counseling psychology (3ème éd., pp. 740-766)*. New York: Wiley
- Buchman, C. et Ben D. (2002). « Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: the importances of instituional contex". *inSociology of Education* 75:99-122.
- Butlin, G. (1999). "Determinations de la poursuite d'études postsecondaires ». *revue trimestrielle de l'éducation* 5 :9-35.
- Cauterman, M., Demailly, L., Suffys, S., et Bliez-Sullerot, N. (1989). *La formation continue des enseignants est-elle utile ? Education et Formation. Recherches scientifiques*. Paris : PUF.
- Cinnamond, J., et Zimpher, N. L. (1990). Reflectivity as function of community. *In Encouraging Reflective Practice in Education*. New-York: Teachers College Press, pp. 57-72.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. Londres: the FalmerPress.
- Djibo, F. (2010). *L'impact de la formation continue des enseignants sur la réussite scolaire*, Thèse présentée à la faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en psychopédagogie pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
- Donnay, J. et Charlier, E. (à paraître). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Ouvrage en préparation*.

- Fabian, E. S. (2000). *Social cognitive theory of careers and individuals with mental health disorders: implications of psychiatric rehabilitation programs*. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 23, 262-269.
- Feldman, D. (1977). *The role of initiation activities in socialization*. *Human relation*. 30,977-90.
- Feldman, D. (1988). *Managing careers in organizations*. Glenview ; Scoot, foresman.
- Feutre, M. (2010). *De la formation continue à la formation tout au long de la vie*.
- Fonkeng, E. et Tamandjong, E. (2012). *Administration scolaire et professorat*. Yaoundé. Classicprint.
- Fonkeng, E.G. et Chaffi, C.I. (2012); *Précis de méthodologie pour étudiants et chercheurs en sciences sociales, humaines*, Yaoundé, inédit.
- Gauthier, C. et AL. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Guerin, G et Wils, T. (1992). *La carrière, point de rencontre des besoins individuels et organisationnels*. Quebec.
- Hackett, G. & Betz, N.E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of vocational Behavior*, 18, 326-326.
- Hackett, G. & Byars, A.M. (1996). Social cognitive theory and the career development of African American women. *The career development Quarterly*, 44, 322-340.
- Hackett, G. & Lent, R.W. (1992). "Theoretical advances and current inquiry in career psychology". In S.D. Brown & R.W. Lent (éd.), *Handbook of counseling psychology*. (2è éd., pp. 419-451). New York: wiley.
- Hackett, G. (1995). "Self-efficacy in career choice and developpement". In A. Bandura (éd.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Pess.
- Huberman, M. (1993). *Steps towards a developmental model of the teaching career*. *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*. Amsterdam: Swets&Zeitlinger, pp. 93-118.
- Huberman, M. (1995). *Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments*. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(2), Octobre 1995, 193-211.

- Ilboudo, M.; Ouedraogo, K. J. et Tapsoba, K. J. (1993). *La place de la formation à distance dans la formation permanente des enseignants du primaire*. Mémoire de fin de stage d'Inspecteur de l'enseignement du premier degré. Ecole des Cadres des L'animation et du Contrôle Pédagogique (ECAP).
- Lent, R.W. (2005). "A social cognitive view of career development and counseling". In *Career development and counseling: putting theory and research to work*. New York: Wiley.
- Lent, R.W. Brown, S.D. & Hackett, G. (1999). *A Social cognitive view of school to work transition on. The Career development quarterly*, 44, 297-311.
- Lent, R.W. Brown, S.D. & Hackett, G. (2000). *Contextual supports and barriers of career choice: a social cognitive analysis. Journal of counseling Psychology*, 47, 36-49.
- Lent, R.W., & Brown, S.D. (2000). *Integration person and situation perspectives on work theory of career and academic interest, choice, and performance [monographie]*. *Journal of Vocational Behaviour*, 45, 79-122.
- Lieberman, A. et Miller, L. (2001). *Teachers caught in the Action*. Professional Development that Matters. New-York. Teachers College Press.
- Lieberman, A. et Wood, D. (2001). *When Teachers Write: of Networks and Learning*.
- London, M. et Stumpf, S. (1982). *Managing careers reading (Mass)*: Addison-Wesley.
- Mcwhiter, E.H., Rasheed, S. & Crothers, M. (2000). *The effects of high school career education on social-cognitive variables. Journal of Counseling psychology*, 47, 330-341.
- Mialaret, G. (1996). *La formation des enseignants*. Collection « Que sais-je ? » N°1703. PUF. Paris.
- Morrow, S.L., Gore, P.A. & Campbell, B.W. (1996). The application of sociocognitive framework to the career development of lesbian women and gay men. *Journal of Vocational Behaviour*, 48, 136-148.
- Multon, K.D., Brown, S.D. & Lent, R.W., (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta analytic investigation. *Journal of counseling Psychology*, 38, 30-38.

- Prideaux, L., Patton, W, & Creed, P. (2002). *Development of theoretical derived school career program: an Australian endeavor*. International Journal For Educational and Vocational Guidance, 2, 115- 130.
- Rottinghaus, P.J., Larson, L.M. & Borgen, F.H. (2003). *The relation of self-efficacy and interests: a meta-analysis of 60 samples*. Journal of Vocational Behaviour, 62, 221-236.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Sheu, H., Miller. M., Lent. R.W., Brown., S.D., Hennessy. K. & Duffy R. (2000). The social cognitive choice model. Comparison of two meta-analytic approaches. Communication présentée au congrès de l'American Psychological Association, New Orleans.
- Sparks, D. (1997). "School reform requires a New Form of Staff Development". In Professional Development in Learning-Centered Schools. Oxford: National Staff Development Council.
- Stajkovic, A.D., Luthans. F. (1998). Self-efficacy and work-related performance : a meta-analysis. Psychological bulletin, 124, 240-261.
- Sugrue, C. et Day, C. (2002). *Developing teachers and teaching practice : International research perspectives*. Londres: Routledge-FalmerPress.
- Swanson, J.L., & Gore, P.A. (2000). "Advances in vocational psychological theory and research". In *Handbook of counseling psychology*. New York: Wiley.
- Tchameni, N. S. (2006). *La formation continue des enseignants du primaire au Cameroun*. INJS de Yaoundé. Cameroun.
- Tsafack, G. (1998). *Centre de l'évolution de l'enseignant*. Yaoundé, UNESCO.
- Tsafack G. (2004) ; *Méthodologie de la recherche en sciences humaines de l'éducation*, Paris : L'Harmattan.
- Vondracek, F.W., Lerner, R.M. & Shulenberg, J.E. (1986). *Career development: a life-Span development approach*. Hillstade, NJ: Lawrence Erlbaum.

II. REVUES, ARTICLES ET LOIS

- Cameroun Tribune, 07 Octobre 2015.
- Decret N°2000/287 du 12 octobre 2000 modifiant et complétant le décret N°94/199 du 07 octobre 1994 portant statut général de la fonction publique.
- Decret N°2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale
- Decret N° 2012/268 du 11 juin 2012 sur l'organisation du Ministère des enseignements secondaires
- Instruction N°007/CAB/PM du 05 septembre 2001 relative aux critères de nomination des fonctionnaires du corps de l'éducation nationale à des postes de responsabilité.
- Rapport N° 2013-009, (2013). Actualisation du bilan de la formation continue des enseignants. France.
- Rapport sur l'état de la lutte contre la corruption dans le secteur éducatif 2012 de la CONAC
- UNESCO (2003). Pour un renforcement des capacités des institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne. In Sheila, M. H. ; Fordham, P. et Windham, D. M. l'Education Pour Tous. Conférence mondiale sur l'Education Pour Tous. Bangkok, Thaïlande. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2004). Education pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Paris : UNESCO. VELLUTINI, C., Le Goff, J.-C., Burban.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE	I
REMERCIEMENTS.....	II
SOMMAIRE.....	III
SIGLES ET ABREVIATOINS.....	IV
LISTE DES TABLEAUX.....	V
RESUME.....	VI
ABSTRACT.....	VII
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE	9
CHAPITRE 1: PROBLEMATIQUE.....	10
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	10
1.2. POSITION DU PROBLEME	15
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE.....	18
1.3.1. QUESTION DE RECHERCHE GENERALE	18
1.3.2. QUESTIONS DE RECHERCHE SPECIFIQUE.....	18
1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE.....	18
1.4.1. OBJECTIF GENERAL DE L'ETUDE.....	18
1.4.2. OBJECTIFS SPECIFIQUES DE L'ETUDE	18
1.5. INTÊRET ET PERTIENCE DE L'ETUDE	19
CHAPITRE 2: REVUE CONCEPTUELLE ET CONTEXTUELLE	21
2.1. LES ASPIRATIONS.....	21
2.2. TRAVAUX RELATIFS AU DEVELOPPEMENT DE CARRIERE	25
2.3. LA FORMATION CONTINUE.....	43
CHAPITRE 3: THEORIES EXPLICATIVES.....	61
3.1. L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE.....	61

3.2. THEORIE DE LA MOTIVATION.....	66
3.3. THEORIES DU CONTENU	68
3.4. THEORIE DES BESOINS SELON MASLOW	68
3.5. THEORIES DE LA JUSTICE ORGANISATIONNELLE DE GREENBERG	72
3.6. THEORIES DE L’AUTOREGULATION-METACOGNITION SUR LA MOTIVATION DES INDIVIDUS.....	74
3.7. HYPOTHESES DE L’ETUDE.....	77
3.7.1. HYPOTHESE GENERALE DE L’ETUDE	77
3.7.2. HYPOTHESES SPECIFIQUES DE RECHERCHE	77
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE	78
CHAPITRE 4 : LES ASPECTS METHODOLOGIQUES.....	79
4.1. LE RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE.....	79
4.2. RAPPEL DES HYPOTHESES	82
4.3. METHODES ET TECHNIQUES D’INVESTIGATION.....	100
4.3.1. <i>Population d’étude</i>	100
4.3.2. <i>Echantillonnage et échantillon</i>	100
4.3.3. <i>Outil d’investigation : le questionnaire</i>	100
4.3.4. <i>La Pré-enquête</i>	101
4.3.5. <i>La passation du questionnaire et ses difficultés</i>	102
4.4. LES TECHNIQUES DE TRAITEMENT ET D’ANALYSE DES DONNEES ...	102
CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS D’INVESTIGATION	104
CHAPITRE 6 : INTERPRETATIONS DES RÉSULTATS	144
CONCLUSION GENERALE	148
BIBLIOGRAPHIE	153
TABLE DES MATIERES.....	159
ANNEXES	161



ANNEXES