

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

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

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

DEPARTEMENT DE MANAGEMENT DE
L'EUDCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF MANAGEMENT OF
EDUCATION

**STATUTS PARTICULIERS DES FONCTIONNAIRES, JUSTICE
ORGANISATIONNELLE ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES
ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE AU CAMEROUN**

***Thèse soutenue le 23 juin 2023 en vue de l'obtention du
diplôme de DOCTORAT/Ph.D en Sciences de l'éducation***

Spécialité : Management de l'Education

Par

DANG OLINGA Céline

Master en Management de l'Education

Jury

Président : **DONGO Etienne (Pr)**

Rapporteurs : - **MBAHA Joseph Pascal (Pr)**

- **NJENGOUE NGAMALEU H. Rodrigue (MC)**

Membres : - **ONOMO ETABA (Pr)**

- **FOZING Innocent (Pr)**

- **BECHE Emmanuel (Pr)**

Université de Yaoundé I

Université de Douala

Université de Yaoundé I

Université de Yaoundé I

Université de Yaoundé I

Université de Maroua



Jun 2023

i

SOMMAIRE

<i>DEDICACE</i>	<i>iii</i>
<i>Remerciements</i>	<i>iv</i>
<i>Liste des acronymes, sigles et abréviations</i>	<i>v</i>
<i>Liste des tableaux</i>	<i>vi</i>
<i>Liste des figures</i>	<i>x</i>
<i>Résumé</i>	<i>xi</i>
<i>Abstract</i>	<i>xii</i>
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE	21
CADRE CONCEPTUELET THEORIQUE DE L'ETUDE	21
CHAPITRE 1	22
<i>1.1. Les statuts particuliers</i>	<i>23</i>
<i>1.2. Analyse des statuts Particuliers de la fonction publique du Cameroun</i>	<i>37</i>
<i>1.3. L'abandon volontaire de la carrière chez les enseignants</i>	<i>55</i>
1.3.1. L'idée de carrière	55
1.3.2. L'abandon volontaire dans le contexte québécois	73
<i>2.1. Justice organisationnelle</i>	<i>85</i>
2.1.1. Définitions fondamentales et structure de la justice organisationnelle	85
2.1.2. Structure de la justice organisationnelle	86
CHAPITRE 2	90
LA JUSTICE ORGANISATIONNELLE	90
PERÇUE ET L'IDENTITE PROFESSIONNELLE	90
2.1.3. Le triple effet interactif : justice distributive – justice procédurale - justice interactionnelle.....	92
2.1.4. L'idée Justice organisationnelle dans son étendue	99
<i>2.2. L'identité Professionnelle</i>	<i>116</i>
2.2.4. L'identité professionnelle de l'enseignant et la formation continue	147
2.2.5. Théorie de l'identité sociale.....	164
DEUXIÈME PARTIE	169
.....	169
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	170

<i>3.1. Rappel du problème et hypothèses</i>	171
<i>3.2. Rappel des questions de recherche</i>	173
<i>3.3. Rappel des objectifs de l'étude</i>	173
<i>3.4. Rappel des hypothèses</i>	174
<i>3.5. Type de recherche</i>	174
<i>3.6. Population de l'étude et échantillon</i>	175
<i>3.7. Critère de sélection des répondants et composition des échantillons</i>	180
<i>3.7. L'outil de collecte des données : le questionnaire</i>	181
3.7.1. Justification du choix de l'outil de collecte des données	181
3.7.2. Présentation de l'outil de collète des données.....	181
<i>3.8. La collecte des données</i>	183
3.8.1. Validité des outils de collecte des données	184
3.8.2. Processus de collectes de données	185
<i>3.9. Le traitement et analyse des données</i>	186
CHAPITRE 4	191
PRESENTATION DES RESULTATS ET DISCUSSION	191
<i>4.1. Comparaison des statuts particuliers spéciaux de corps professionnels</i>	192
<i>4.2. Justice organisationnelle</i>	197
<i>4.3. Identité professionnelle</i>	208
<i>4.4. Vérification des hypothèses</i>	233
CHAPITRE 5	239
INTERPRETATION DES RESULTATS	239
<i>5.1 L'interprétation de l'hypothèse de recherche n°1</i>	240
<i>5.2. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°2</i>	248
<i>5.3. L'interprétation de l'hypothèse de recherche n°3</i>	256
<i>5.4. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°4</i>	263
5.4. SUGGESTIONS	273
CONCLUSION GÉNÉRALE	286
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	293
<i>Annexes</i>	309
<i>Table des matières</i>	310

À

Mes Feux parents et fille

**Gilbert OLINGA MFOULLA, Bernadette
MENDOUGA EDOU et Marie Louise MEMANA
DANG**

Remerciements

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

- Pr. Pascal MBAHA, Maître de Conférences et Pr. Henri Rodrigue NJENGOUÉ NGAMALEU, Maîtres de Conférences, pour leurs encouragements et leur 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, en particulier Céline GRILLET, Inès Lorraine MENDOUGA DANG, Jeannette Celanthe MVONDO BIMOA, Winnie Pierrette MVONDO MENYE, Pierre Emmanuel MVONDO OLINGA, Collins MENYE MVONDO et Daniel Germain MVONDO MENYE KOH ;
- toute notre gratitude à la famille Jean Richard MENYE et à notre petit frère, le pasteur Roger EDANG, pour leurs encouragements ;
- notre collègue et amie, Madame BELAMBOUSSA, pour ses multiples encouragements ;
- Dr. Basile NEME OLINGA, notre conseiller technique depuis le niveau I
- Dr. Gabriel VANNA, pour la mise en forme de ce travail ;
- tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail.

Liste des acronymes, 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: Profil de carrière des enseignants	29
Tableau 2: Grille des salaires bruts mensuels des fonctionnaires applicables depuis le deuxième semestre 2008 (Catégorie A1)	44
Tableau 3: Grille des salaires bruts mensuels des fonctionnaires applicables depuis le deuxième semestre 2008 (Catégorie A2)	44
Tableau 4: Taux d'abandon de la carrière enseignante au Québec.....	80
Tableau 5 : Typologie des raisons d'abandon de la carrière enseignante.	83
Tableau 6 : Cinq modèles d'intégration sociale selon Sainsaulieu.....	124
Tableau 7 : Les variables d'analyse des identités collectives au travail selon Francfort, Osty, Sainsaulieu et Uhalde	126
Tableau 8 : Les six modèles d'identité au travail selon Sainsaulieu.....	127
Tableau 9: Les quatre processus identitaires typiques chez Dubar	129
Tableau 10 : Types et modèles d'identités au travail chez Dubar et Sainsaulieu.....	129
Tableau 11 : Répartition des répondants selon le Sexe	176
Tableau 12 : Répartition des répondants selon l'ordre d'enseignement	176
Tableau 13 : Répartition des répondants selon le statut	176
Tableau 14 : Répartition des répondants selon le Statut	176
Tableau 15 : Répartition des répondants selon le Grade	177
Tableau 16 : Répartition des répondants selon la Région d'origine	178
Tableau 17 : Répartition des répondants selon le Niveau d'Etude.	178
Tableau 18: Répartition des répondants selon le Poste occupé.....	179
Tableau 19 : Répartition des répondants selon le secteur d'activité du ou de la conjointe....	179
Tableau 20 : Répartition des répondants selon la zone de travail.....	180
Tableau 21 : Tableau synoptique : Récapitulation des hypothèses, variables, indicateurs, modalités, items du questionnaire et instruments statistiques	188
Tableau 22 : Distribution des scores de l'item SP1	192
Tableau 23 : Distribution des scores de l'item SP2	193
Tableau 24 : Distribution des scores de l'item SP3	193
Tableau 25 : Distribution des scores de l'item SP4	194
Tableau 26 : Distribution des scores de l'item SP5	194
Tableau 27 : Distribution des scores de l'item SP6	194
Tableau 28 : Distribution des scores de l'item SP7	195

Tableau 29 : Distribution des scores de l'item SP8	195
Tableau 30 : Distribution des scores de l'item SP9	196
Tableau 31 : Distribution des scores de l'item SP10	196
Tableau 32 : Distribution des scores de l'item JP1	199
Tableau 33 : Distribution des scores de l'item JP2	200
Tableau 34 : Distribution des scores de l'item JP3	200
Tableau 35 : Distribution des scores de l'item JP4	201
Tableau 36: Distribution des scores de l'item JP5	201
Tableau 37: Distribution des scores de l'item JP6	202
Tableau 38 : Distribution des scores de l'item JP7	202
Tableau 39 : Distribution des scores de l'item JP8	203
Tableau 40: Distribution des scores de l'item JP9	203
Tableau 41 : Distribution des scores de l'item JP10	204
Tableau 42: Distribution des scores de l'item JP11	204
Tableau 43 : Distribution des scores de l'item JI1	205
Tableau 44: Distribution des scores de l'item JI2	205
Tableau 45: Distribution des scores de l'item JI3	206
Tableau 46 : Distribution des scores de l'item JI4	206
Tableau 47: Distribution des scores de l'item JI5	207
Tableau 48 : Distribution des scores de l'item JI6	207
Tableau 49 : Distribution des scores de l'item JI7	208
Tableau 50: Distribution des scores de l'item AF1	208
Tableau 51: Distribution des scores de l'item AF2	209
Tableau 52 : Distribution des scores de l'item AF3	209
Tableau 53 : Distribution des scores de l'item AF4	210
Tableau 54 : Distribution des scores de l'item AF5	210
Tableau 55 : Distribution des scores de l'item AF6	211
Tableau 56 : Distribution des scores de l'item AF7	211
Tableau 57 : Distribution des scores de l'item AF8	212
Tableau 58 : Distribution des scores de l'item AF9	212
Tableau 59 : Distribution des scores de l'item AF10	212
Tableau 60 : Distribution des scores de l'item AF11	213
Tableau 61 : Distribution des scores de l'item PC1	213
Tableau 62 : Distribution des scores de l'item PC2	214

Tableau 63 : Distribution des scores de l'item PC3	215
Tableau 64 : Distribution des scores de l'item PC4	215
Tableau 65 : Distribution des scores de l'item PC5	216
Tableau 66 : Distribution des scores de l'item PC6	216
Tableau 67 : Distribution des scores de l'item PC7	217
Tableau 68 : Distribution des scores de l'item PC8	217
Tableau 69 : Distribution des scores de l'item PC9	218
Tableau 70 : Distribution des scores de l'item PC10	218
Tableau 71 : Distribution des scores de l'item PC11	219
Tableau 72 : Distribution des scores de l'item ME1	222
Tableau 73 : Distribution des scores de l'item ME2	222
Tableau 74 : Distribution des scores de l'item ME3	223
Tableau 75 : Distribution des scores de l'item ME4	223
Tableau 76 : Distribution des scores de l'item ME5	224
Tableau 77 : Distribution des scores de l'item PT1	224
Tableau 78 : Distribution des scores de l'item PT2	225
Tableau 79 : Distribution des scores de l'item PT3	225
Tableau 80 : Distribution des scores de l'item PT4	226
Tableau 81 : Distribution des scores de l'item PT5	226
Tableau 82 : Distribution des scores de l'item PT6	226
Tableau 83 : Distribution des scores de l'item PT7	227
Tableau 84 : Distribution des scores de l'item PT8	227
Tableau 85 : Distribution des scores de l'item FP1	228
Tableau 86 : Distribution des scores de l'item FP2	228
Tableau 87 : Distribution des scores de l'item FP3	229
Tableau 88 : Distribution des scores de l'item FP4	229
Tableau 89 : Distribution des scores de l'item EP1	230
Tableau 90 : Distribution des scores de l'item EP2	230
Tableau 91 : Distribution des scores de l'item EP3	231
Tableau 92 : Distribution des scores de l'item EP4	231
Tableau 93 : Distribution des scores de l'item EP5	232
Tableau 94 : Distribution des scores de l'item EP6	232
Tableau 95 : Corrélation entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle	234

Tableau 96 : Corrélation entre la justice procédurale et l'identité professionnelle	235
Tableau 97 : Corrélation entre la justice distributive et l'identité professionnelle	236
Tableau 98 : Corrélation entre la justice interactionnelle et l'identité professionnelle	237
Tableau 99 : Synthèse des résultats.....	238

Liste des figures

Figure 1: Représentation de la modélisation des comportements inadaptés au travail.....	116
Figure 2 : Les modèles d'identité collective au travail selon Francfort, Osty, Sainsaulieu et Uhalde.....	125
Figure 3 : Distribution des scores de l'item JD1.....	197
Figure 4 : Distribution des scores de l'item JD2.....	198
Figure 5: Distribution des scores de l'item JD3	198
Figure 6 : Distribution des scores de l'item JD4.....	199
Figure 7 : Distribution des scores de l'item MI1	219
Figure 8 : Distribution des scores de l'item MI2	220
Figure 9 : Distribution des scores de l'item MI3	221
Figure 10 : Distribution des scores de l'item MI4	221

Résumé

Le sujet qui a fait l'objet de notre recherche est « *Statuts particuliers des fonctionnaires, justice organisationnelle et identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun* ». Il pose le problème de la variante de l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun. Cette identité professionnelle est fonction du type de justice organisationnelle établie dans ce corps de métier. En effet, il a été établi avec Colquit et Greenberg (2013) que la théorie de justice organisationnelle s'intéresse aux perceptions des individus relatives aux traitements reçus et aux relations comportementales consécutives à ces perceptions. C'est ainsi qu'il existe quatre principes théoriques : justice distributive, procédurale, interactionnelle, informationnelle. Les procédures qu'on retrouve dans les statuts particuliers ne sont pas appliquées dans les ressources humaines de l'éducation comme elles le sont dans les autres statuts particuliers, tels que les fonctionnaires de l'administration pénitentiaire, les fonctionnaires de police, cela pose un problème en management à cause de l'existence de plusieurs inégalités ou injustices dans les grilles salariales, la répartition des primes, des récompenses et même dans la façon d'administration des sanctions. Dès lors, nous avons émis l'hypothèse générale suivante : la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et la justice organisationnelle explique une part significative de la variance de l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

En méthodologie, nous avons administré un questionnaire à 400 enseignants du primaire et du secondaire de la région du Centre Cameroun. Cette recherche de type corrélacionnelle sur le terrain s'est étendue de février 2020 à mars 2020. Malgré le confinement, les résultats obtenus sont les suivants :

HR1 : il existe un lien significatif entre la comparaison des statuts particuliers, spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun. Cette hypothèse a un coefficient de corrélation de l'ordre de $-0,375^{**}$, soit une corrélation significative et négative : hypothèse confirmée.

HR2 : il existe une corrélation significative entre la Justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun. Cette hypothèse a un coefficient de corrélation de l'ordre de $-0,209^{**}$, soit une corrélation significative et négative : hypothèse confirmée.

HR3 : il existe une corrélation significative entre la Justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun. Cette hypothèse a un coefficient de corrélation de l'ordre de $0,428^{**}$, soit une corrélation significative et positive : hypothèse confirmée.

HR4 : il existe une corrélation significative entre la Justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun. Cette hypothèse a un coefficient de corrélation de l'ordre de $0,647^{**}$, soit une corrélation significative et positive : hypothèse confirmée.

Au regard de tout ce qui précède, fort est de constater que toutes nos hypothèses ont été confirmées. Donc la corrélation entre les statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est significativement positive. Cela se justifie par les multiples injustices telles que : la non application de ces composantes de la justice organisationnelle au sein de l'Education, la corruption, les détournements des deniers publics.

Mots clés : statut particulier – justice organisationnelle – justice distributive – justice procédurale – identité professionnelle.

Abstract

The subject that was the object of our research is “particular status of civil servant, organisational justice and professional identity of primary and secondary teachers in Cameroon”. This professional identity is function of the body of handicraft. In fact, it was established with Colquit and Greenberg (2013) that the theory of organisational justice put its concern to perceptions of individuals in relation with treatment received and to relations of consecutive behaviour to these conceptions. So, there are four theoretical principles: distributive justice, procedural, interactional, informational. Procedures that we find in the particular status are not applied in the human resources of Education as they are in the other particular status, like civil servants of penitential administration, police civil servants, this lays down an issue in management because of the existence of many inequalities or injustices in salary bars, distribution of bonuses, rewards and also administrative sanctions. From that time onwards, we have put forward general hypothesis that follows: The comparison of particular and special status of public office and organisational justice explains a significant part of a variance of professional identity of primary and secondary teachers.

In Methodology, we have conducted a questionnaire to 400 primary and secondary teachers of Center Region Cameroon. This type of correlational research in the field was extended from february 2020 to March 2020. In spite of the confining, we have obtained these results:

RH1: The correlation between special and particular comparison of status of public office and professional identity of primary and secondary teachers in Cameroon is significant. This hypothesis has a coefficient of correlation of the order $-0,375$, all right a negative and significant correlation: hypothesis confirmed.

RH2: The correlation between distributive justice and professional identity of primary and secondary teachers in Cameroon is significant. This hypothesis has a coefficient of correlation of the order $-0,209$, all right a negative and significant correlation: hypothesis confirmed.

RH 3: The correlation between procedural justice and professional identity of primary and secondary teachers in Cameroon is significant. This hypothesis has a coefficient of correlation of the order $0,428$, all right a significant and positive correlation: hypothesis confirmed.

RH4: The correlation between interactional justice and professional identity of primary and secondary teachers in Cameroon is significant. This hypothesis has a coefficient of correlation of the order $0,647$, all right a positive and significant correlation: hypothesis confirmed.

In regard of all that precede, it is established that all these hypothesis were confirmed. Therefore, the correlation between the comparison of special and particular status of public office and professional identity of primary and secondary teachers in Cameroon is significantly positive. That is justified by multiples injustices such as: non application of those components of organizational justice in the lap of education, corruption, embezzlement of public funds.

Key words: particular status- organisationnel justice- distributive justice - procedural justice - Professional identity.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Notre recherche met en relation l'identité professionnelle des enseignants (primaire et secondaire) et les statuts particuliers des fonctionnaires (Police, Administration pénitentiaire et exclue des enseignants du primaire et du secondaire) avec le souci d'une justice organisationnelle.

En effet, plusieurs motivations sont à l'origine de ces statuts particuliers. C'est ainsi que dans le contexte des revendications des corps des enseignants post-grève et la dévaluation du francs CFA, le gouvernement a mis en place un statut dit particulier. Celui-ci avait le souci de relever le niveau des instituteurs et harmoniser le corps des enseignants. Pour une meilleure harmonisation, il fallait mettre l'âge du départ à la retraite à 60 ans. Sachant qu'il y a manque d'enseignants, l'on devait garder ceux en place à cause de leur expérience acquise. C'est pourquoi ce statut devait avoir un barème relatif aux fonctionnaires enseignants salariés. Mais les militaires, la police et l'administration pénitentiaire vont conserver leurs salaires malgré la crise économique. Dans la théorie de la justice organisationnelle de Colquit, il a été établi qu'il y a plusieurs dimensions : les dimensions procédurale, distributive, organisationnelle et informationnelle.

Selon Claude Dubar (2000), l'identité professionnelle est le fait de se définir individuellement à partir des caractéristiques de son travail, de ses réalisations professionnelles, de ses compétences professionnelles, de l'appartenance à un groupe professionnel. Elle inclue la formation, l'équipe de travail, l'entreprise, le métier, le secteur d'activité, la filière, le statut. Cet ensemble d'éléments représente une carte relative à la profession. Elle se rapporte à la fois aux individus collectivement ou individuellement et aux groupes professionnels auxquels ils se rattachent. L'identité professionnelle est comprise comme « le résultat à la fois stable et provisoire individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel des divers processus de socialisation qui, conjointement construisent les individus et définissent les institutions ». On peut encore la définir par l'image de soi dans son métier, le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel. Sainsaulieu l'interprète comme l'ensemble des effets culturels de l'organisation et fait des relations de travail, le lieu où s'expérimente l'affrontement des désirs, de reconnaissance dans un contexte d'accès inégal au pouvoir. Ces relations ou interactions qui existent dans l'entreprise aident l'individu à mieux s'adapter à la vie professionnelle.

Cette identité professionnelle a donc un intérêt particulier car elle détermine le rendement au travail, on peut dire même qu'elle est fonction de l'application des différents statuts, ou encore le rendement est fonction de cette identité professionnelle. Tout ceci n'est

possible que s'il y a une bonne identité professionnelle. Pour qu'il existe donc une identité professionnelle, il faut se former ou se recycler. Pour avancer, la formation est comme menée en vue de conférer au sujet une compétence qui est d'une part précise et limitée, et d'autre part prédéterminée, dont l'usage est prévu avant la formation et amène à la survie. Elle n'est pas seulement l'acquisition des connaissances, mais aussi la modification d'un comportement devant les situations nouvelles qui conduisent à améliorer ses connaissances. Si elle est limitée, on a recourt au recyclage ou à la formation continue en vue d'une bonne identité professionnelle. C'est pourquoi en comparant la formation continue à l'enseignement, Ranjard les distingue également par leur visée. L'enseignement cherche à faire acquérir le savoir alors que l'objectif de la formation continue est de faire évoluer les pratiques. C'est le cas des enseignants du primaire et du secondaire qui doivent améliorer les pratiques dans l'enseignement. Cette formation continue permet à l'enseignant de s'assurer de la transmission des savoirs, des représentations des choses ; tandis que la formation concerne les pratiques où la personne elle-même est engagée. La formation continue apporte donc un perfectionnement aux enseignants du primaire et du secondaire qui ont déjà une formation et une expérience du métier. Celle-ci peut être « centrée sur des attentes des professionnels » et tenir des problèmes rencontrés et des listes des adultes. Cependant les adultes s'instruisent que s'ils sont motivés. Cette motivation est donc contenue dans les différents statuts particuliers et spéciaux autres que ceux des enseignants. Il s'agit des primes, des soins de santé, des avancements tels que prévue par la justice organisationnelle à travers la justice procédurale.

0.1. Contexte et justification du sujet

Les deux dernières décennies semblent être marquées par la mort du service public dans sa conception traditionnelle. Il s'est considérablement détérioré en qualité et en quantité. La corruption, le clientélisme et les malversations financières de toutes sortes sont devenus l'apanage de la fonction publique de plusieurs pays. Pour pallier cette dérive, que beaucoup considèrent comme la conséquence de la démotivation des agents de la fonction publique, plusieurs Etats, sous l'impulsion des institutions de Breton Wood ont adopté un nouveau système de gestion, ou bonne gouvernance, dit « New public management », qui fait plus de place aux pratiques du secteur privé. Les systèmes de rémunération à la performance (l'individualisation des salaires) vont, occuper une place de choix dans la fonction publique de plusieurs administrations. Malgré cela, les fonctionnaires continuent, à extérioriser des pratiques nocives pour leur organisation, et, entretenir des comportements déviants.

Pour faire face à la grave crise économique et s'arrimer aux exigences de la nouvelle gestion publique ou « *New Public Management* » afin d'insuffler un nouvel élan à leurs économies, les pays du Tiers monde ont adopté un certain nombre de mesures, parmi lesquelles la maîtrise des dépenses publiques. L'atteinte de cet objectif, passait nécessairement par la diminution du train de vie de l'Etat, de la masse salariale et de la modernisation de la gestion du personnel employé par ces Etats. La suppression de plusieurs emplois, l'arrêt de l'intégration des étudiants sortis des grandes écoles, le gel des concours et la baisse des salaires ont fait parti desdites mesures. L'Etat du Cameroun depuis la fin des années 90, dans sa quête permanente de modernisation de son administration, est passé à la vitesse supérieure avec une série de réformes engagées dans la gestion de ses ressources humaines. En effet, depuis l'adoption du Programme National de Gouvernance en 2000, des actes majeurs ont été posés par le gouvernement camerounais, signe de sa volonté politique de soutenir la réforme administrative au Cameroun. Il s'agit en particulier de :

- L'adoption d'un nouveau système d'évaluation avec comme à l'hexagone l'introduction de la variable mérite dans le système de rémunération de la fonction publique ;
- L'élaboration des manuels de processus administratif ;
- La décentralisation / déconcentration de la gestion de la solde et des personnels de l'Etat ;
- La mise en œuvre du Système Informatisé de Gestion Intégrée des Personnels de l'Etat et de la solde (SIGIPES) (Tomo Nyeba, 2003) et plus récemment l'Arrêté du ministre de l'administration territoriale et de la décentralisation N° 00136/A/MINATD/DCTD du 24 août 2009 rendant exécutoires les tableaux- types des emplois communaux.

Il faut aussi noter, depuis le discours du chef de l'Etat camerounais (Son excellence M. Paul BIYA) en réponse aux émeutes de février 2008, la relance de certains concours gelés jusque-là, l'intégration d'un certain nombres de jeunes issus de quelques grandes écoles et la contractualisation de plusieurs temporaires (dont 6129 éligibles parmi lesquels près de 777 faux diplômés avérés concernant l'étude de 2000 dossiers sur plus de 9000 temporaires à contractualisés³) dans la fonction publique à travers un décret supprimant le statut de temporaire dans la fonction publique camerounaise. Le coût de plus en plus élevé de la vie qui croit dans un sens contraire de façon exponentielle que le niveau général des salaires et le taux

élevé du chômage, ont fait dire à beaucoup, notamment aux représentants des fonctionnaires, que cette situation était à l'origine de la baisse de la qualité du service et des comportements déviants des agents de l'Etat. Ce qui est pour les partisans de cette thèse à l'origine des émeutes de février 2008 qui furent baptisés « émeutes de la faim » et surtout de nombreux détournements de fonds qui se multiplient malgré la mise sur pied de « l'opération épervier ».

Pour remédier à ces dérives de la fonction publique camerounaise, les partisans de cette thèse préconisent l'augmentation du pouvoir d'achat des fonctionnaires par un retour des salaires à leur niveau d'avant la dernière baisse de 1992 afin de remobiliser et motiver les fonctionnaires. Sans nous attarder sur les causes de ces émeutes dites « de la faim », il faut noter que comme pour satisfaire ces derniers, le président de la république du Cameroun avait signé un décret portant revalorisation du salaire des fonctionnaires et agents de l'Etat de 15% et de 20% pour l'indemnité de logement le 09/03/2008. Malgré cette augmentation, il ne se passe un jour sans que les médias et les usagers parlent de détournements de deniers publics, de corruption, de marchandage du service public et de mauvais traitement des usagers qui se multiplient. Les comportements opportunistes et déviants ainsi que de retrait temporaire de l'administration à travers une mise en disponibilité et la rotation s'accroissent. D'ailleurs, de plus en plus, la presse et les médias locaux font constamment l'écho des décisions de sanction ou de radiation de leur corps de plusieurs fonctionnaires par les autorités en charge de la gestion de ces corps. Les fonctionnaires abandonnent de plus en plus leur corps pour des postes dans d'autres corps jugés plus rentables. Il se pose alors la question de l'influence du système de rémunération des fonctionnaires camerounais sur leur motivation. La problématique à laquelle nous essayerons de répondre ici est celle de savoir le rôle que joue le système de rémunération des fonctionnaires camerounais dans leur motivation au travail compte tenu de l'environnement économique défavorable.

Dans le contexte camerounais, les écoles de professions les plus convoitées sont celles qui ont le bonus à tous les coups. C'est le cas des inspecteurs des impôts, des contrôleurs de douanes, les ingénieurs, les services traiteurs. Après avoir fait le tour de toutes ces écoles, on choisit l'Ecole Normale Supérieure juste pour la recherche d'un matricule à la fonction publique. De ce fait, on se retrouve enseignant à cause d'une crise d'emploi. Par conséquent, le développement de carrière qui s'opère dans un environnement culturel et administratif amène à remettre en question l'autodétermination de l'individu en contexte d'incertitude (Njengoue Ngamaleu & Nkelzok Komtsindi, 2017).

En effet, l'entrée dans la vie professionnelle marque l'atteinte de l'indépendance et l'autogestion de l'individu. Ainsi, aux jeunes, deux alternatives leur sont offertes. Certains veulent acquérir une formation professionnelle pour faciliter leur insertion sociale. Une qualification précise qui leur permettra de trouver un emploi et de s'autogérer. C'est dans cette optique que s'inscrivent la plupart des activités du secteur informel (formation en couture, coiffure, informatique, hôtellerie, restauration, conduite) etc...

Pour d'autres, le projet est de faire des longues études. C'est le moment de choix judicieux de la filière d'étude qu'ils souhaitent poursuivre. Ce choix ne se fait pas de façon hasardeuse, il doit répondre aux ambitions que les jeunes ont pour leur avenir.

Dans l'un comme dans l'autre cas, l'orientation est calquée sur une perspective sociale et professionnelle que le jeune se fait du métier qu'il veut exercer, une projection sociale, spatiale et temporelle élaborée à la base des idées et représentations dont bénéficie le métier dans la société. La recherche et l'obtention d'un emploi devraient en effet être conséquentes à l'ensemble d'aspirations et d'ambitions dont la réalisation constitue chez le jeune une gratification rassurante pour l'image sociale qu'il cherche à conquérir ou à confirmer. C'est donc pour cette raison que la motivation occupe une place privilégiée dans le projet professionnel des jeunes. Car elle constitue un atout dans la mesure où elle suscite dans les esprits une détermination pour atteindre son objectif, un stimulateur qui met en activité. Ce qui entraîne la naissance du besoin de réussite qui agit comme une sorte de pulsion. Ce qui permettra au jeune de tendre vers le but qu'il s'est fixé. Des facteurs tels que le taux élevé du chômage, les difficultés d'accéder à un emploi, l'infériorité de l'offre par rapport à la demande viennent biaiser les projets professionnels et désorienter leurs ambitions et aspirations.

D'après une étude menée par ECAM (1996), sur l'ampleur et les caractéristiques du chômage au Cameroun, il ressort que son taux augmente avec le niveau d'instruction. Ce taux est fixé en 1996 à 8,4% sur le plan national, de même les données recueillies au Ministère des finances (GTZ-MINFI/GTPS/1997) dévoilent que le marché de l'emploi au Cameroun est caractérisé d'un côté par une demande accélérée de l'emploi et de l'autre par une régression de l'offre d'embauche. Ceci explique le niveau du taux de chômage d'environ 30% en 1997.

L'investigation menée par le FNE sur l'évolution annuelle des résultats dans l'annuaire statistique du Cameroun (2000, p.124) montre que le taux de chômage en 1991 et 1999 est d'environ 71, 49%. De ce qui précède, nous comprenons que le phénomène du chômage est

un problème épineux chez les jeunes aujourd'hui. Il devient difficile, voire impossible d'obtenir un emploi. C'est ce qu'explique Evola (1996, p.9) lorsqu'il reconnaît que le « choix du métier est devenu aujourd'hui plus qu'hier l'une des plus grandes préoccupations de l'humanité peut-être à cause du chômage ». Ainsi, certains jeunes étant donné l'incertitude qui plane sur leur avenir, se déversent dans les métiers qui s'offrent à eux, n'hésitant pas de saisir toutes les opportunités, même celles qui ne correspondent pas à leurs ambitions de départ et à leurs aspirations socioprofessionnelles. L'objectif d'avoir un emploi ou un matricule leur permettant d'avoir les moyens de survie.

C'est le cas des jeunes qui embrassent la profession d'enseignant tout simplement parce qu'on recherche un matricule. Dès lors que le matricule est acquis, ces jeunes changent d'itinéraire. Ils préfèrent se chercher ailleurs dans les administrations où l'on procure beaucoup d'avantages (primes et missions).

Dans le quotidien camerounais, *Cameroon Tribune*, du 7 octobre 2015, relatif à l'enseignant à temps partiel, on évoque comment les enseignants sortis de l'Ecole Normale Supérieure développent leur carrière en faisant le commerce, les vacations dans les établissements privés et les répétitions. Ce sont les activités auxquelles certains préfèrent s'adonner. Un grand nombre de lauréats de l'ENS ne vont pas jusqu'au bout du parcours.

Pendant ce temps, d'autres transforment leur domicile en salle de classe le soir pour des cours de répétition. « C'est vraiment déplorable. Ma fille a passé toute son année scolaire à assister aux cours de rattrapage, tout simplement parce que son professeur faisait des affaires aux heures des cours, avec toute cette désinvolture, comment voulez-vous que l'enfant réussisse à son examen » ! S'interroge une mère de famille.

Dans la même parution, l'article d'Alliance NGOBIA mentionne que lorsque les enseignants préfèrent écurer les allées des ministères en poste juteux. En jetant un coup d'œil sur son ordre de mission, le jeune homme fera une découverte qui le marquera. Sur le cachet du contrôleur financier, l'acronyme bien connu « PLEG » figurant en bonne place. Il s'abstient de poser des questions pour chercher à savoir par quelle passerelle cette dame avait pu se retrouver cadre au ministère des finances, mais le fait était là. Et il n'est pas isolé que ça. A en croire des observations averties ou aigries. « Elle est enseignante, on se demande ce qu'elle fait dans notre ministère et à ce poste », s'exclame un cadre du MINCOM, parlant à une autre dame occupant elle-aussi une position qu'elle enviait peut-être au moment des faits. Une chose est sûre, la dame en vue au MINCOM tout comme le contrôleur financier en poste

dans l'entreprise parapublique sus-évoquée venaient tous de l'enseignement. Une de nos anciennes chargées d'études m'a confié qu'elle n'allait jamais enseigner à la sortie de l'école, elle s'est directement faite affectée ici. Selon notre source, cette enseignante de formation ne sentait plus la vocation. Résultat : elle a activement recherché une affectation.

De fait, la perspective de décrocher un poste juteux serait plus stimulante que celle de dispenser ce savoir ; de faire éclore de jeunes esprits, de s'assurer la reconnaissance et l'estime perpétuel d'être des élèves heureux d'avoir été bien formés. Dans ce quotidien, *Cameroun Tribune*, on apprend que la chasse « aux bons postes s'étend jusqu'à l'étranger. Mais le lecteur se rappellera peut-être de ces nominations au Ministère des Relations Extérieures, où bons nombres des personnes nommées étaient des enseignants des lycées. Et à Alliance de conclure son article en disant : « Certes, les reconversions ne sont pas interdites et nous n'osons pas affirmer que nos professeurs ne se mettent pas au niveau des autres métiers qu'ils aspirent à embrasser, mais il fait sans doute un sacré recyclage, pour qu'un professeur de lycées vienne fructifier du côté des attachés culturels d'Ambassade ».

En plus, le journal de la place (*Le jour*) dans sa parution du mois de septembre 2015, un expert bien introduit au MINESEC relève par exemple que des « enfants sans service qui sont nommés surveillants généraux ou censeurs, des proviseurs qui ont à peine fait un an comme censeur ou surveillant général, à la surprise des proviseurs. Beaucoup sont corrompus, laxistes, ils bafouent même les instructions du ministère qui les a nommés. Cet expert se pose la question de savoir si le silence de la hiérarchie sur des nombreuses dérives observées n'est pas un aveu de complicité, de complaisance ou de compromission. Il existe pourtant un texte qui encadre les carrières dans ce ministère que nous vous proposons en document mais il est carrément enfoui dans les tiroirs.

C'est terminé, l'époque où l'enseignant s'adonnait à cœur joie et exclusivement à son métier. De nos jours, nombreux d'entre eux en dehors de leur métier se livrent à des activités autres que l'enseignement. Ils cherchent des détachements dans les administrations juteuses ; ils monnaient les nominations, ils font dans les projets entrepreneuriaux en utilisant d'autres personnes, ils font la politique dans le but d'être élite de leurs localités afin d'avoir des amis qui peuvent leur proposer des postes de responsabilité.

Dans le cadre des réflexions entamées lors de la rentrée scolaire et universitaire 2007-2008, les rencontres de la CONAC avaient porté sur la dénonciation des rattrapages de la corruption en milieu scolaire et universitaire. Ceci était nécessaire dans la mesure où, le

phénomène a entraîné la mise en doute de nos parchemins définis par les institutions académiques nationales. Les objectifs visaient les réhabilitations de l'éducation morale et civique, l'instauration de l'éducation à l'intégrité dans tous les degrés de l'enseignement.

Les débats tournaient autour de la corruption dans la gestion financière de l'éducation, des œuvres scolaires et universitaires, l'accès à l'éducation, les évaluations, les examens officiels et la délivrance des diplômes. Il a été aussi question de la gestion des personnels enseignants et d'encadrement en ce qui concerne les actes de carrière que sont les recrutements, les affectations, les mutations, les nominations et les changements de grade. Les différentes recommandations applicables suivantes ont été retenues : la formation à l'éthique des personnels encadreurs des élèves et étudiants dans les établissements et autres structures. Il a été établi l'arrêt du monnayage des services et des outils pédagogiques réglementaires tels que les polycopés, les imprimés des concours et examens.

A cet effet, les sanctions immédiates et sévères à l'encontre des personnes reconnues coupables d'actes de corruption à tous les niveaux d'enseignement ont été prises. De même, les mesures propres à éviter le déplacement des fonctionnaires de leur lieu de service vers l'administration centrale pour le retrait des diplômes ont été prises. On a fait recours à l'informatisation des services dans la conception et la délivrance des diplômes. Il y a eu une attention particulière sur la politique d'équilibre régional afin de contrôler les effets pervers au niveau des concours administratifs. Les logiciels allant dans le sens du déploiement des technologies pouvant aider à décourager les actes de corruption. Il va de la promotion de la bonne gouvernance sur un triple plan : administratif, académique et financier. Ces recommandations ont porté aussi sur l'adoption d'un système de sanctions applicables sur le harcèlement sexuel. De même la passation des marchés publics faisait partie de la bonne gouvernance, l'amélioration de la gestion des actes de carrière des enseignants, la lutte contre la fraude aux examens. L'indépendance des jurys aux examens a été réinstaurée. Il fallait aussi renforcer la formation civique et morale dans les structures de l'éducation formelle. Les curricula de gouvernance ont été adaptés à chaque niveau de formation. A cela s'est ajouté la récompense des efforts et des compétences par l'instauration d'un système d'émulation, les clubs d'éthiques ont été mis sur pied pour renforcer les structures d'encadrement.

Pour stabiliser les enseignants, on a octroyé de nombreux avantages à ceux-ci. C'est le cas des indemnités compensatoires à ceux qui, malgré leur compétence et ancienneté, ne peuvent être nommés : la priorité et la gratuité de l'inscription de leurs enfants légitimes dans les établissements publics, les frais de congé et relève, etc...

Dans le dossier de rédaction du quotidien camerounais (Cameroun Tribune) du mercredi 07 octobre 2015, le professeur Claude Abé, sociologue, présente « l'enseignant comme un personnage central dans la société ». Il explique comment les jeunes courent vers l'enseignement même si ce n'est pas par vocation. Cela se justifie par la crise de l'emploi. De ce fait, l'enseignement est l'un des secteurs qui continue d'offrir des possibilités. Et le fonctionnement des Ecoles Normales Supérieures l'atteste : Yaoundé, Maroua, Bambili etc... L'entrée dans ces écoles fournit automatiquement une place de fonctionnaire au Cameroun. Le professeur appelle cela les **vocations de crise**, par conséquent ce choix n'est pas motivé par une affection du métier. Certains y entrent dans le cadre familial où il y a eu un certain nombre de personnes qui ont fait de l'école, un terme de modèle où l'individu choisit un certain nombre de références autour de soi.

Cette absence de vocation est donc à l'origine de la désinvolture avec laquelle certains tiennent leurs classes dans la mesure où quelqu'un adopte un métier par défaut en raison de ces vocations de crise. La conséquence immédiate est le **déficit d'engagement et d'implication dans le métier qu'on exerce**. Ce défaut se manifeste par le fait que l'enseignement est un métier essentiellement sensible où l'on touche à la personnalité de base de l'individu et où on en remodèle cette personnalité et on sait que les deux missions de l'école concernent l'octroi de l'instruction aux individus et la formation de l'homme dans la société. C'est pourquoi le déficit d'engagement débouche sur les déperditions scolaires. S'il n'est pas impliqué totalement, il ne pourra pas donner le goût de façon totale aux apprenants. Cette situation confirme le fait que les gens se sont restaurés dans ce métier par défaut et ne se donnent pas les moyens pour y être. L'énigme problème étant d'attendre un salaire à la fin du mois.

Dès lors, la qualité de l'enseignement prend un coup. Lorsqu'on jette un coup d'œil en arrière, on constate que l'enseignant était un personnage clé, très respecté au sein de la société. L'enseignant a une rétribution de catéchiste, bien qu'il soit un élément de fondation d'une société. Cette rétribution a entraîné de la part de l'enseignant une sorte de dépréciation de son image. On en veut pour preuve la valeur qu'on donne à ce statut ou en terme de valeur financière. Et chaque fois que ce corps entre en grève, les enseignants présentent toujours cette effigie sur le billet de 500 FCFA en train d'initier les enfants à l'écriture : A, B, C etc...

A cela, s'ajoutent les tenues vestimentaires, même si l'habit ne fait pas le moine, c'est à travers l'habit que l'on reconnaît le moine. On parle donc d'une anti dépréciation de son image. La baisse de salaire vient couronner le débat. Même à la fonction publique, les

enseignants ne sont pas les mieux lotis. Jusqu'à une certaine époque, les élèves professeurs étaient boursiers ; ce qui les mettait à l'abri de certains problèmes depuis la formation. Il urge de remobiliser et de revaloriser l'enseignant et l'enseignement.

Bref, 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 de l'orientation scolaire et professionnelle d'Albert Bandura (1986) 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'atteinte 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.

Tout ceci ne peut que justifier le rapport entre la justice organisationnelle et l'identité professionnelle de l'enseignant. Au Cameroun, dans le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale, toutes les dimensions de la justice organisationnelle ne sont pas appliquées et représentées par les dirigeants. Aussi bien pour la dimension procédurale, pour la participation aux dimensions que pour la participation aux décisions, les enseignants ne participent pas à la prise de décision. Ils n'ont pas accès à leur salaire, peut-être pour les anciens, mais pour les nouveaux à la sortie de l'école normale, ils sont affectés sans salaire, la rapidité de traitement de salaires, ils attendent un an et plus.

Au Cameroun, dans les statuts particuliers des fonctionnaires, l'identité professionnelle est prévue dans toutes les administrations. C'est pourquoi il y a plusieurs corps de métiers et des professions. Chacun de ces corps a une façon ou une manière de se définir à partir des caractéristiques de son travail, de ses réalisations professionnelles, de ses compétences professionnelles, de son appartenance à un groupe professionnel (formation, équipe, entreprise, métier, secteur filière, statut). Chaque individu reconnaît la profession à laquelle il appartient mais lorsque vous abandonnez votre profession pour aller exercer ailleurs cela ne

vous donne plus la qualification à laquelle vous apparteniez au départ, votre identité professionnelle change et vous cherchez une autre identité.

Lorsque vous changez de profession, de groupe, de métier, de filière de formation, de statut, votre identité professionnelle change. Vous êtes enseignant et par votre formation initiale et professionnelle, l'enseignant est sensé transmettre le savoir dans les salles de classe et lors que vous vous retrouvez dans un autre métier dans d'autre administration, votre identité change, l'identité au travail selon Sainsaulieu (1977) relève du contrat que l'individu ou ceux qui l'entourent peuvent établir quant à son appartenance professionnelle.

Des lors que l'enseignant ou un fonctionnaire ne perçoit pas la justice organisationnelle dans toutes ses dimensions, à savoir procédurale, distributive, interactionnelle et informationnelle. L'enseignant ou le fonctionnaire est prêt à aller exercer d'autres activités afin d'arrondir ses fins de mois, il peut aller même jusqu'à l'abandon du métier, son identité professionnelle même change, il n'est enseignant que par sa formation initiale, il porte l'activité du métier, du groupe, de la filière, du statut auxquels il appartient dès lors qu'il change de métier.

0.2. Formulation du problème et problématique

Il a été établi qu'il est prévu un statut particulier ou spécial à chaque corps de métier de la fonction publique. Ce qui est fait relève des différents statuts particuliers et spécifiques relatifs à la manière dont doit être traité l'enseignant : avancement, recyclage, valorisation salariale en fonction des tâches à exécuter.

Cependant les enseignants continuent de se plaindre en raison du traitement long des dossiers, des primes non versées, avancement lent, profil de carrière incertain, etc. Ce qui amène les enseignants à développer d'autres métiers à travers les détachements, la création des entreprises, recherchent les nominations, investissent en politique pour un changement de statut.

Notre recherche s'inscrit dans le registre de management de l'Education et pose problème de la mauvaise application du statut particulier et de la justice organisationnelle pour une identité professionnelle de l'enseignant. En effet, il a été établi dans la justice organisationnelle qu'il existe une justice procédurale, distributive, interactionnelle et informationnelle. Cette justice va en droite ligne avec les statuts dits spéciaux ou particuliers qu'il faille respecter pour une bonne carrière. Cependant sur le terrain, on constate qu'il existe

un grand décalage entre ce que ces statuts particuliers et spéciaux disent et la réalité sur le terrain. D'où de nombreuses revendications chez le personnel enseignant. Cela pose un problème en management car, cette non application induit une mauvaise gestion des ressources humaines.

«Paix-travail-patrie » est bel et bien la devise de la République du Cameroun. Mais à y voir de près, l'esprit patriotique est plus exigé aux uns bien plus qu'aux autres. C'est le cas des enseignants qui passent la presque totalité de leur carrière professionnelle dans les zones où les conditions de travail ne sont pas du tout évidentes, bien plus qu'à leurs collègues qui s'épanouissent en toute douceur dans certains meilleurs endroits. La logique aurait voulu qu'une sorte de rotation soit opérée par les ministères en charge des enseignements de base et secondaire. Hélas ! Il n'en est rien, et les raisons d'une telle incongruité sont multiples.

Mais la forme la plus élaborée de ces honteuses tractations reste celle qui vise à maintenir les épouses des « grands du pays » dans les chefs-lieux des régions où ils sont installés, et principalement dans les deux métropoles que sont Yaoundé et Douala. A cet égard, on ne manque pas de voir des effectifs très pléthoriques et hautement féminisées dans les différents lycées et écoles primaires de ces villes. Ici, l'on se retrouve donc avec moins d'heures de cours par semaine que ce qui est prévu par les textes, selon les différentes disciplines. Parfois, il y a bien trop d'enseignants que le chef d'établissement se retrouve à leur allouer d'autres tâches non prévues par les statuts. N'est-ce pas du « gâchis !»

Dès la sortie des écoles de formation, des négociations et tractations sont engagées parallèlement aux procédures d'affectation, donnant ainsi à ceux qui ont « le réseau » d'être envoyés là où ils veulent, ou d'être maintenus dans les chefs-lieux de régions, ou simplement dans des villes. Là où les conditions de vie sont acceptables, en tout cas mieux que dans les confins du pays. Ainsi, fils, frères, neveux, beaux-frères, amis et autres sont assurés d'être épargnés, et parfois à vie, du chemin de croix des coins les plus reculés du pays, où il n'y a pas de courant, les cours du lendemain se préparent sous des flous rayons de quelques malvoyantes lampes tempête, au cas où l'on a la chance d'avoir un peu de pétrole pour les alimenter. Point de routes, l'on se faufile d'un coin à un autre à travers quelques ruelles, choses qui ne peuvent permettre à l'enseignant de prétendre se ravitailler aisément en vivre, lorsque le besoin s'y prête, tant les moyens de locomotion ici se font rares. Côté santé, c'est l'insécurité permanente. Aucune pharmacie dans le coin en cas de pépin. Les enseignants se retrouvent obligés de faire recours à la pharmacopée locale pour des cas de maladie moins graves, et d'attendre un hypothétique transfert vers une formation hospitalière plus sérieuse en

cas de maladie grave. Et là aussi ce n'est pas chose facile, compte tenu de l'état impraticable de la route, surtout en saison de pluies. Pour ce qui est de l'habitat, il faut reconnaître que la situation est des plus alarmantes, pour un homme de pensée. Rien n'a été prévu ici. L'on se retrouve souvent à passer son séjour dans ces brousses, sous des taudis qui balancent au gré des vents et dont les pailles perforées, utilisées en guise de toiture, constituent une vraie passoire. Conséquence, l'on se retrouve très souvent avec une documentation endommagée. Le cadre de l'école n'est pas en reste. Très souvent, ce sont des huttes inclinées de trente degrés qui menacent à tout temps de s'écrouler sous les coups du vent. Pas de ciment ni de bancs et parfois, pas de tableaux. Ici on se débrouille comme on peut pour faire passer la leçon et les élèves pour les copier.

Certaines avancées qui ont cours dans les villes telles que les cours d'informatique, sont une vue de l'esprit dans ces coins. Le prof ou le maître doit façonner ses épreuves à la main. Car, il faut le dire ici, le paquet minimum souvent alloué aux enseignants est parfois un mythe dans les zones reculées du pays. Dans certains cas, et puisque la plupart des enseignants rechignent travailler dans l'arrière-pays, le sous-effectif oblige l'enseignant à dispenser des matières autres que la sienne, et parfois dans les autres classes. Ce n'est pas pour autant qu'on leur en est reconnaissant. Au demeurant, la routine, l'anxiété, l'absence de distraction, de bibliothèque, la carence du matériel et les mauvaises conditions de vie ont fini par transformer le séjour des enseignants de l'arrière-pays en un véritable enfer. Ce métier qui, au départ, était un appel vocationnel et un moyen d'expression du génie, s'est très vite mué en éternel « châtiment » contre ceux –là qui ont accepté de servir la nation partout où le besoin s'est fait sentir. Mais pourquoi seulement eux ? Y a-t-il un statut d'enseignant de brousse au sein des ministères en charge de ces questions au Cameroun ? Y a-t-il une justice organisationnelle dans le corps enseignant ? Quelle peut être l'identité professionnelle de l'enseignant dans ces conditions ?

Toutes ces frustrations, toutes les injustices sont aussi vécues par les enseignants. Les décrets prévoient qu'on doit nommer comme proviseurs les enseignants qui ont une ancienneté de 18 ans, mais certains sont nommés à la sortie de l'école, le détachement doit avoir lieu après avoir travaillé ou enseigné pendant dix ans ce qu'on appelle engagement décennal, mais certains détachés soit à la sortie ou n'ayant pas encore travaillé pendant 10 ans dans l'enseignement. Les procédures, les rétributions, bref la justice distributive et procédurale qui sont les composantes de la justice organisationnelle ne sont pas appliquées dans les ressources humaines de l'éducation comme elle le sont dans les autres statuts

particuliers comme chez les fonctionnaires de la défenses, chez les fonctionnaire de la sécurité intérieur et même chez les fonctionnaires de l'administration pénitentiaire. Il existe plusieurs inégalités ou injustices dans les grilles salariales, la répartition des primes, des récompenses et même dans la façon d'administration des sanctions.

0.3. Question de recherche

Il s'agit d'une recherche de type correctionnel car elle met en relation les statuts particuliers, justice organisationnelle des enseignants sur l'identité professionnelle. Elle peut aussi être qualifiée de recherche quantitative de par son instrument de collecte de données. C'est partant du problème ci-haut définit que nous sommes parvenus à formuler la question principale de notre recherche, à savoir : existe-t-il une corrélation entre les statuts particuliers de la fonction publique, la justice organisationnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun ? Une telle question a également donné lieu à quatre questions secondaires :

QR1 : Existe-t-il une corrélation significative entre les statuts particuliers, la Justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun ?

QR2 : Existe-t-il une corrélation significative entre les statuts particuliers, la Justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun ?

QR3 : Existe-t-il une corrélation significative entre les statuts particuliers, la Justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun ?

QR4 : Existe-t-il une corrélation significative entre les statuts particuliers, la Justice informationnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun ?

0.4. Les objectifs

Notre objectif général vise à mesurer la relation entre les différentes formes de justice organisationnelle et l'identité professionnelles des enseignants du secondaire au Cameroun. Prédire, à l'aide d'un modèle de régression multiple, l'identité professionnelle des enseignants du secondaire au Cameroun à partir de la comparaison des statuts particuliers de la fonction

publique et de la justice organisationnelle. Il faut noter que de cet objectif général, découlent quatre objectifs spécifiques.

Objectif spécifique n°1 : Analyser la corrélation entre la comparaison des statuts particuliers de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du secondaire au Cameroun.

Objectif spécifique n°2 : Analyser la corrélation entre la Justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du secondaire au Cameroun.

Objectif spécifique n°3 : Analyser la corrélation entre la justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du secondaire au Cameroun.

Objectif spécifique n°4 : Analyser la corrélation entre la Justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du secondaire au Cameroun.

0.5. Hypothèses de recherche

Pour ce qui est de l'hypothèse générale de recherche, elle se présente comme suit : « il existe une corrélation significative entre la comparaison des statuts particuliers, spéciaux de la fonction publique et la justice organisationnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun ». Quant aux hypothèses spécifiques, nous avons :

HR1 : Il existe une corrélation significative entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

HR2 : Il existe une corrélation significative entre la Justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

HR3 : Il existe une corrélation significative entre la Justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

HR4 : Il existe une corrélation significative entre la Justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

0.6. Intérêt et pertinence de l'étude

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 Heriegel, 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 des postes 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 la justice organisationnelle et de l'identité professionnelle de l'enseignant du secondaire.

Au niveau de l'intérêt psychologique, la plupart des enseignants, au regard du problème lié à la justice organisationnelle, perdent leur identité professionnelle. Ils se livrent 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 la 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 : le statut particulier des fonctionnaires des corps des enseignants est 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 modèle 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. Ce qui prédispose à un travail provisoirement définitif.

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 au Cameroun (2005-2014) dans les effectifs des enseignants, nous avons les CES et les lycées avec plus de 16280 enseignants. Tandis que les 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. D'où la pertinence de l'étude.

Pour ce qui est de la pertinence, il faut indiquer que nos recherches antérieures relatives aux stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun montrent que sur 300 enseignants :

- Le sujet le moins âgé a 23 ans ; tandis que le plus âgé a 57 ans et la moyenne d'âge est de 37,6 ans.
- L'enseignant le plus ancien a 31 ans d'ancienneté dans le poste. Par contre, le poste le plus convoité est le proviseur, avec 41,2%. Et le poste le moins convoité est celui de surveillant avec 2,2%. Or 33,9% des sujets occupent des postes de responsabilité et 66,1% des sujets ne le sont pas.

Quant à l'intérêt pour le détachement, la grande majorité des sujets, soit 45,3% avouent que c'est vrai qu'une nomination dans un autre département ministériel les réjouirait.

Une grande majorité des sujets, soit 60% affirment que c'est vrai qu'ils accepteraient volontiers d'être détachés.

Par contre, 61,3% des sujets pensent que le détachement d'un enseignant du secondaire dans une autre administration a toujours l'air d'une promotion.

Dans la reconversion des enseignants aux affaires :

- 54,7% des sujets se disent déterminés à accroître leurs sources de revenus autre que le salaire et estiment que leurs salaires seuls ne pourraient pas couvrir tous leurs besoins.
- 43,8% affirment que c'est vrai qu'ils envisagent monter des projets entrepreneuriaux.
- 41,8% des sujets estiment qu'ils feraient mieux de se reconvertir aux affaires.
- 52,6% des sujets aspirent à gagner décemment leur vie en montant et en réalisant des projets.

Nous pouvons déduire à la lumière de ces résultats que plusieurs sujets souhaitent monter des projets entrepreneuriaux.

Quant à l'intérêt pour la politique :

- 37,7% des sujets pensent que c'est absolument vrai qu'ils sont intéressés par la politique.
- 1,4% des sujets estiment qu'il est absolument faux de penser ainsi.

Toutes ces statistiques attestent l'effectivité et la pertinence d'une telle Recherche.

Notre travail ayant pour intitulé : « Statuts particuliers des fonctionnaires, justice organisationnelle et identité professionnelle des enseignants du secondaire au Cameroun », nous allons le développer selon un plan comportant deux parties.

La première partie prendra en charge le cadre conceptuel et théorique de l'étude. Ici, nous allons voir, dans le premier chapitre la question du statut particulier de l'enseignant au Cameroun ; tandis que le deuxième chapitre sera consacré à la justice organisationnelle perçue et l'identité professionnelle.

Quant à la deuxième partie, il s'agira de présenter le cadre méthodologique et empirique de l'étude. C'est pourquoi le troisième chapitre examinera la méthodologie de la recherche et le quatrième chapitre, la présentation des résultats et discussion.

0.7. Délimitation de l'étude

La délimitation d'une recherche porte sur deux principaux aspects : thématique et spatio-temporel. Sur le plan thématique, notre travail porte sur l'identité professionnelle des enseignants. Cette identité est mise en relation avec les statuts particuliers et spéciaux, la justice organisationnelle. Elle est fonction de l'application ou non de ces statuts. Plusieurs recherches ont été faites à ce sujet pour essayer de soigner l'image de l'enseignant. Notre précision porte sur les enseignants du primaire et du secondaire de la région du centre, siège

des institutions. Sur les dix (10) départements que compte cette région, à savoir, la Haute Sanaga, Lékié, Mbam-et-Inoubou, Mbam- et- Kim, Mefou-et-Afamba, Mefou-et-Akono, Mfoundi, Nyong-et-kellé, Nyong-et-Mfoumou ; Nyong-et-So'o, nous avons choisi ceux représentatifs.

Sur le terrain, la recherche s'est étalée de mars 2020 à avril 2021, malgré le Covid-19. Plongeons-nous dans la première partie de notre travail au cadre conceptuel et théorique.

PREMIÈRE PARTIE

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 1
LA QUESTION DES STATUTS
PARTICULIERS
AU CAMEROUN

Le statut se définit comme l'ensemble des textes qui règlent la situation d'une personne ou d'un groupe. C'est une suite d'articles définissant une association, une société et réglant son fonctionnement. Quant au statut particulier de la fonction publique, c'est un ensemble des textes définissant la fonction publique et réglant son fonctionnement. Et le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale c'est l'ensemble des textes définissant les fonctionnaires des corps de l'éducation nationale et réglant leurs fonctionnements. Commençons par les statuts particuliers. Au sein de l'Etat camerounais, la question des statuts particuliers occupe une place prépondérante dans le paysage politique et juridique. Ce premier chapitre vise à examiner de manière approfondie les enjeux liés à ces statuts au Cameroun, en mettant en lumière leur évolution historique, leur importance dans la cohésion sociale et surtout leur impact sur l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

1.1. Les statuts particuliers

Au Cameroun, les statuts particuliers présentent de nombreuses disparités, qui se traduisent par des différences pas toujours justifiables dans les conditions de service et de rémunération (points d'indice et catégories de recrutement différents, conditions d'avancement différentes, etc). Les instruments de gestion mettant l'accent sur la performance sont ainsi soit inexistant, soit mal utilisés (pour le peu qui existe). L'une des conséquences en est la mauvaise gestion des carrières, (notamment les affectations, les promotions, et les sanctions), un système d'évaluation défectueux, l'absence de suivi des mandats là où ils existent, l'absence d'objectifs quantifiables, etc.).

1.1.1. Les statuts particuliers des corps de l'Education nationale

Le décret n°2000/359 du 05 décembre 2000 porte statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education nationale. Ce décret prévoit en son titre premier les dispositions générales. Ainsi, les fonctionnaires des corps de l'Education nationale se répartissent dans les corps ci-après :

- le corps de l'Enseignement Maternel, Primaire et Normal
- le corps de l'Enseignement Secondaire Général ;
- le corps de l'Enseignement Technique et Professionnel
- le corps des Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle.

En effet, dans l'article 3, les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale ont pour mission :

- d'assurer la formation intellectuelle et morale du futur enseignement ;
- de préparer son insertion dans la vie active ;
- de l'imprégner des valeurs socio-culturelles du Cameroun ;
- de l'ouvrir au monde extérieur.

L'article 4 stipule que les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale se répartissent dans les cadres ci-après :

- Les cadres des Professeurs d'Enseignement et Conseillers d'Orientation Scolaire, Universitaires et professionnelles, catégorie A ;
- Les cadres des Instituteurs d'Enseignement, catégorie B.

L'enseignement indiciaire de chacun des cadres des corps visés à l'article 2 ci-dessus est fixé par un texte particulier et les concours professionnels prévus au présent statut sont régis par le décret fixant le régime général des concours administratifs.

En effet au titre III, les dispositions applicables aux fonctionnaires du corps de l'enseignement secondaire général se trouvent présentées. Le corps de l'Enseignement Secondaire Général comprend un cadre unique, le cadre des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Général. Le chapitre II prévoit le cadre des professeurs de l'enseignement secondaire général. L'article 25 stipule que le cadre des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Général comprend deux (02) grandes :

- le grade de Professeurs des Lycées d'Enseignement Général, catégorie A, 2^{ème} grade
- le grade de Professeur des Collèges d'Enseignement Général, catégorie A, 1^{er} grade.

L'article 26 prévoit que le grade de Professeur des Lycées d'Enseignement Secondaire Général comprend quatre (04) classes et que chacune des classes comprend le nombre d'échelons suivant :

- classe hors échelle 1 échelon
- classe Exceptionnelle 2 échelons
- 1^{ère} classe 3 échelons
- 2^{ème} classe- 7 échelons

A l'article 27, nous réalisons que le grade de Professeur des Collèges d'Enseignement Secondaire Général comprend trois (03) classes et chacune des classes comprend le nombre d'échelons suivant : Classe exceptionnelle 2 échelons ; 1^{ère} classe 3 échelons ; 2^{ème} classe 7 échelons.

La section II prévoit le recrutement. Selon l'article 28, les Professeurs des Lycées d'Enseignement Secondaire Général sont, compte tenu des postes de travail prévus dans le cadre organique du Ministère de l'Education Nationale et des disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés ainsi qu'il suit :

- **Sur titre**

Parmi les candidats titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure,

Section des élèves-professeurs de l'Enseignement Secondaire Général, ou d'un diplôme reconnu équivalent, délivré par une école étrangère internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre.

- **Par voie de concours professionnel**

Ouvert aux professeurs des Collèges d'enseignement Secondaire Général justifiant d'une ancienneté de cinq (05) années au moins de service révolues dans ce grade à la date du concours.

- **Par voie d'avancement de grade**

Parmi les Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général, dans les conditions prévues par le statut Général de la fonction publique de l'Etat. Dans l'article 29 du statut les Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire sont, compte tenu des postes de travail prévus par le cadre organique du Ministère de l'Education Nationale et des disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés sur titre parmi les candidats titulaires du diplôme de fin du premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure, section des élèves – professeurs de l'Enseignement Secondaire Général ou d'un diplôme pédagogique reconnu équivalent, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre. Selon l'article 30, les candidats recrutés au grade de Professeur des Lycées d'Enseignement Secondaire Général sont nommés de la manière suivante :

(1) les candidats recrutés sur titre sont nommés titulaires en qualité de Professeur des Lycées d'Enseignement Secondaire Général de 2^{ème} classe 1^{er} échelon. Ceux qui au moment de leur

intégration, sont titulaire du diplôme du second cycle de l'Ecole Normale Supérieure ou d'un diplôme reconnu équivalent et d'un Doctorat ou d'un diplôme reconnu équivalent sont nommés titulaires en qualité de Professeur des Lycées d'Enseignement Secondaire Général de 2^{ème} classe 2^{ème} échelon.

(2) les candidats recrutés par voie de concours professionnel ou par voie d'avancement de grade, sont nommés en qualité de Professeur des Lycées d'Enseignement Secondaire Général de 2^{ème} classe, 1^{er} échelon.

Toutefois ceux en qualité de Professeur des Collèges d'Enseignement Secondaire Général bénéficiaient d'un indice plus avantageux, sont reclassés à l'échelon comportant un indice égal, ou à défaut il est directement supérieur.

En cas de nomination à un indice égal, les intéressés conservent l'ancienneté d'échelon acquise dans leur grade d'origine.

En cas de gain d'indice, ils suivent la règle de suppression ou de diminution d'ancienneté telle que prévue à l'article 11 ci-dessus.

(3) Au moment de leur intégration, Professeur des Lycées d'Enseignement Secondaire Général qui justifient d'un diplôme de formation du niveau de leur grade obtenu dans le domaine de leur activité après un cycle d'études au moins égal à deux années scolaires, bénéficient d'une bonification d'un échelon.

Professeurs des Lycées d'Enseignement Secondaire Général qui, au cours de leur carrière, obtiennent le diplôme de formation prévu ci-dessus, bénéficient également d'une bonification d'un échelon.

Les candidats recrutés au grade de Professeur des collèges d'Enseignement Secondaire Général, nous montre l'article 31, sont nommés titulaires en qualité des Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général de 2^{ème} classe, 1^{er} échelon.

(4) Au moment de leur intégration, les Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général qui justifient d'un diplôme de formation du niveau de leur grade obtenu dans le domaine de leur activité après un cycle d'études au moins égal à deux années scolaires, bénéficient d'une bonification d'un échelon. Les Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général au cours de leur carrière, obtiennent le diplôme de formation prévu ci-dessus, bénéficient également d'une bonification d'un échelon.

La section II du statut prévoit des dispositions transitoires. Selon l'article 32, pour la constitution initiale du cadre des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Général, créé par les présents statuts, il sera intégré par des actes particuliers, avec maintien des avantages de carrière acquis, mais sans effet financier rétroactif :

(1)- Au grade de Professeur des Lycées d'Enseignement Secondaire Général :

- Les Professeurs des Lycées d'Enseignement Secondaire Général en activité ;
- Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général réunissant quinze (15) années au moins d'ancienneté dans ce grade ;
- Les Professeurs Contractuels, titulaire du diplôme de fin de second cycle de l'Ecole Normale Supérieure ;
- Les Professeurs Contractuels réunissant cinq (05) années au moins de service effectif en qualité d'enseignant au Ministère de l'Education Nationale et titulaire d'un Doctorat d'Etat, d'un Doctorat nouveau régime, d'un *PhD* ou d'un diplôme reconnu équivalent.

(2).- Au grade de Professeur des Collèges d'Enseignement Secondaire Général :

- Les Professeurs des Collèges d'Enseignement Secondaire Général en activité ;
- Les Professeurs Contractuels, titulaire du diplôme de fin de premier cycle de l'Ecole Normale Supérieure ;
- Les Professeurs Contractuels réunissant dix (10) années au moins de service effectif au Ministère de l'Education Nationale et titulaire de la Licence d'enseignement supérieur ou d'un diplôme reconnu équivalent.

Le titre VI du statut prévoit les droits et les obligations spécifiques des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale. Selon l'article 61 du chapitre I de cette section, la rémunération des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale comporte des éléments complémentaires ci-après :

- a) Pour les corps de l'Enseignement Maternel, Primaire et Normal, de l'Enseignement Secondaire Général et de l'Enseignement Technique et Professionnel :
 - La prime de technicité
 - La prime d'enseignement et d'évaluation
 - La prime de documentation et de recherche
- b) Pour le corps des Conseillers d'orientation scolaire universitaire et professionnelle

- La prime de technicité
- La prime d'encadrement psychopédagogique et d'évaluation
- La prime de documentation et de recherche

les montants des primes ci-dessus énumérées et les modalités de leur attribution sont fixés par un texte particulier.

Les fonctionnaires des corps de l'Education nationale justifiant de quinze (15) ans au moins de service effectif, peuvent prétendre à l'attribution des palmes académiques. Les modalités d'attribution des distinctions honorifiques prévues à l'alinéa 1 ci-dessus sont fixées par un texte particulier (cf. article 2).

Le chapitre II prévoit les obligations spécifiques. L'article 63 du statut stipule qu'outre les obligations prévues par le statut général de la fonction publique de l'Etat, tout fonctionnaire des corps de l'Education Nationale est soumis aux obligations communes d'encadrement pédagogique et de promotion prévues par le présent Statut particulier. Les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale sont également soumis aux obligations spécifiques suivantes : (1) pour les corps d'Enseignement prévus à l'article 2(1,2 et 3) :

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

Tout fonctionnaire des corps de l'Education Nationale dans l'exercice de ses fonctions est tenu de :

- Se comporter conformément à l'éthique de l'enseignement et aux bonnes mœurs
- Respecter le principe de laïcité de l'Etat
- S'abstenir de toute manifestation ou réunion politique dans l'enceinte d'un établissement scolaire
- Servir partout où besoin est

Il est à noter, conformément à l'article 66 que tout fonctionnaire régi par le présent décret est tenu de fournir un service hebdomadaire d'enseignement et/ou de prestations fixé ainsi qu'il suit :

- Professeurs des Lycées d'Enseignement Secondaire Général : 18-heures

- Professeurs des Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel ; 20 heures

Le chapitre III du statut prévoit le profil de carrière. Selon l'article 69, La nomination des fonctionnaires des corps de l'Education nationale à des fonctions de responsabilité administrative s'effectue dans le respect du profil de carrière qui tient compte du grade, des qualifications supplémentaires, de l'ancienneté administrative et pédagogique, des fonctions de responsabilités déjà occupées. Sans préjudice du caractère discrétionnaire de toute nomination à un poste de responsabilité, aucun fonctionnaire des corps de l'Education Nationale ne peut prétendre à un poste de responsabilité au sein du Ministère de l'Education Nationale s'il ne remplit les conditions énoncées dans le tableur d'adéquation Profil de l'agent en fonction ci-après, sauf faute professionnelle, sanctionnée en conséquence, un fonctionnaire de l'Education Nationale ne peut être nommé à un poste de responsabilité de rang inférieur à celui précédemment occupé.

Tableau 1: Profil de carrière des enseignants

Catégorie	Ancienneté	Administration Scolaire	Pédagogie	Orientation	Equivalence
A2	>20 ans	Inspecteur général	Inspecteur général de pédagogie	Coordonnateur général	Secrétaire Général
A2	18 ans	Inspecteur	Inspecteur national de pédagogie	Coordonnateur national	Directeur
A2	15 ans	Délégué provincial ou équivalent ; Délégué départemental provisoire ou équivalent	Inspecteur Coordonnateur Inspecteur pédagogique provincial	Coordonnateur provincial	Directeur adjoint
A1-B2	10 ans	Directeur des collèges ; surveillant général des lycées ; IAEPMN	Inspecteur départemental Censeur ; Chef de service	Coordonnateur départemental	Sous-Directeur
A-B	3 ans	Surveillant général des collèges ; Directeur d'école publique	Animateur pédagogique Maître d'application	Conseiller d'Orientation	Chef de Bureau

Début de carrière	Enseignant	Conseiller d'Orientation	Enseignant
-------------------	------------	--------------------------	------------

Source : Statut particulier des enseignants du Cameroun.

Le chapitre IV prévoit quant à lui la retraite. En effet, par dérogation aux dispositions du Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat, la limite d'âge pour l'admission à la retraite est fixée à soixante (60) ans pour toutes les catégories. Toutefois, les fonctionnaires des corps de l'Education Nationale peuvent, sur leur demande, être admis à la retraite par anticipation.

- soit après 20 ans de service ;
- soit à l'âge de 55 ans, « *mutatis mutandi* », dans les conditions prévues par le régime des pensions civiles.

Le titre VI prévoit les dispositions diverses et finales. Les intégrations des agents de l'Etat relevant du Code du travail se feront sans conditions d'âge, mais sous réserve que les intéressés remplissent les autres conditions d'accès à la Fonction Publique. Les services accomplis en qualité d'agent de l'Etat par les intéressés sont validés d'office dans la perspective de la liquidation future de leurs droits à pension. Ceux des candidats dont le salaire catégoriel antérieurement perçu est supérieur à la rémunération afférente à l'échelon de l'intégration, seront reclassés à l'échelon comportant un indice égal ou à défaut immédiatement supérieur. Les Instituteurs- Adjoints de l'Enseignement Maternel et Primaire, les Instituteurs- Adjoints de l'Enseignement Technique n'ayant pas bénéficié d'une promotion à la catégorie B continuent d'avancer dans leur grade conformément au présent statut particulier et au statut général de la fonction publique de l'Etat jusqu'à extinction desdits cadres.

Sont reversés :

a) dans le grade des instituteurs- Adjoints de l'Enseignement Maternel et Primaire ;

- Les Instituteurs- Adjoints Auxiliaires de l'Enseignement Général
- Les Maîtres d'Enseignement Général
- Les Maîtres d'Enseignement Général Adjoints.

b) Dans le grade des Instituteurs :

- les Instituteurs- Adjoints Auxiliaires de l'Enseignement Technique
- les Maîtres d'Enseignement Technique
- les Maîtres d'Enseignement Technique Adjoints

Ce décret a été signé par le Président de la République (Paul Biya) à Yaoundé le 5 décembre 2000.

Pour la question de savoir pourquoi un statut particulier des enseignants, il faut reconnaître que le premier statut des fonctionnaires et des agents a été élaboré en 1975. Ce décret n°75/459 du 26 juin 1975 détermine le régime de rémunération des personnels civils et militaires de la république du Cameroun. Les personnels de l'Etat visés par le présent décret sont :

- Les fonctionnaires relevant du statut général de la fonction publique
- Les magistrats de l'ordre judiciaire
- Les fonctionnaires relevant du statut général de la sûreté nationale
- Les fonctionnaires relevant du statut général de l'administration pénitentiaire
- Les personnels diplomatiques et consulaires

Au titre II de ce décret, il est noté que les allocations accessoires de solde ou indemnités diverses. L'article 17 du décret a prévu : à la solde de base indiciaire s'ajoutent les allocations de solde ou indemnités diverses par des textes particuliers. Il s'agit des indemnités de fonction, de subjection, de représentation, d'éthique ou de responsabilité, de travaux ou heures supplémentaires, de perte d'effets, indemnités de première mise et d'habillement, de l'uniforme et de chaussures, de logement, d'entretien de véhicule, pour charge militaire, du déplacement ; aussi des primes de technicité, d'installation, de rendement ou de remise, des prestations familiales.

Ensuite le décret n°94/199 du 07 octobre 1994 modifié et complété par le décret n°2000/287 du 12 octobre 2000 portant statut général de la fonction publique de l'Etat. Les fonctionnaires des corps de l'éducation nationale ont fait des revendications sur la revalorisation du métier d'enseignant. L'âge de la retraite était de 55 ans pour les agents de l'Etat des catégories A1 et A2 et de 50 ans pour les catégories B ; C et D. Ils ont également fait des revendications sur leurs primes par rapport aux primes perçues par les autres fonctionnaires, leur profil de carrière n'était pas bien clair. En réponse à leurs revendications, la fonction publique a trouvé mieux de leur élaborer un statut particulier qui leur a offert les primes suivantes : primes de technicité, d'enseignement et d'évaluation, de documentation et de recherche.

Les fonctionnaires des corps de l'éducation nationale ont des droits et des obligations spécifiques. L'article 69 du statut particulier ne stipule que la nomination des fonctionnaires

des corps de l'Education Nationale à des fonctions de responsabilité administrative s'effectue dans le respect du profil de carrière qui tient compte du grade, des qualifications supplémentaires, de l'ancienneté, des notes administratives et pédagogiques, des fonctions de responsabilité déjà occupées. Les intégrations des agents de l'Etat relevant du code du travail se feront sans conditions d'âge mais sous réserve que les intéressés remplissent les autres conditions d'accès à la fonction publique. Les services accomplis en qualité d'agent de l'Etat par des intéressés sont validés d'office dans la perspective de la liquidation future de leurs droits de pension. La rémunération afférente à l'échelon de l'intégration sera reclassée à l'échelon comportant un indice égal ou à défaut immédiatement supérieur.

Les instituteurs adjoints de l'enseignement maternel et primaire, les instituteurs adjoints de l'enseignement technique n'ayant pas de bénéfice d'une promotion à la catégorie B continuent d'avancer dans leur grade conformément au présent statut particulier et au statut général de la fonction publique de l'Etat jusqu'à extinction desdits cadres.

Sont réservés, dans le grade des instituteurs adjoints de l'enseignement maternel et primaire, des instituteurs adjoints auxiliaires de l'enseignement général, les maîtres d'enseignement général, les maîtres d'enseignement général adjoint.

Sont aussi réservés dans des grades des instituteurs, les instituteurs adjoints auxiliaires de l'enseignement technique, les maîtres d'enseignement technique, les maîtres d'enseignement technique adjoint.

Pour faire face à la grave crise économique qui a déclenchée à la fin des années 1985 et de s'arrimer aux exigences de la nouvelle gestion publique en Anglais « New public management » et enfin d'insuffler un nouvel élan à leurs économies, les pays du tiers monde ont adopté un certain nombre de mesures, parmi lesquelles : la maîtrise de la dépense publique. L'atteinte de ces objectifs passait par la diminution de train de vie de l'Etat, de la masse salariale et de la rémunération de la gestion du personnel employé par l'Etat. La suppression de plusieurs emplois, l'arrêt des intégrations des étudiants sortis des grandes écoles, le gel des concours et les baisses de salaires faisaient partie de ces mesures de l'Etat du Cameroun, depuis la fin des années 1990, sans sa quête permanente de sa modernisation de son administration a engagé plusieurs réformes dans la gestion de ses ressources humaines. Depuis l'adoption du programme national de gouvernance en 2000, l'Etat camerounais a posé des actes majeurs pour sa volonté politique de soutenir la réforme administrative. Il s'agit de :

- L'adoption d'un système d'évaluation nouvelle avec l'introduction méritée dans le système de rémunération à la fonction publique ;
- Les manuels de processus administratif ont été élaborés
- La décentralisation et la déconcentration de la gestion de solde des personnels de l'Etat
- Le système informatisé de gestion intégré des personnels de l'Etat et de la solde (SIJIPES) a été mis en œuvre ; l'arrêté du Ministre de l'Administration territoriale et de la décentralisation, n°00136/A/MINATD/DCTD du 24 août 2009 rendant exécutoire les tableaux des types d'emplois communaux.

Le Président de la République avait signé un décret portant revalorisation du salaire des fonctionnaires et agents de l'Etat de 15% et de 20% pour l'indemnité du logement le 09/03/2008. Malgré toutes les réformes entreprises par l'Etat, les fonctionnaires et plus précisément les fonctionnaires des corps de l'éducation nationale continuent avec des revendications axées sur l'amélioration de vie et de travail.

Sauf faute professionnelle, sanctionnée en conséquence, un fonctionnaire de l'Education Nationale ne peut être nommé à un poste de responsabilité de rang inférieur à celui précédemment occupé. Qu'en est-il des fonctionnaires de police ?

1.1.2. Le statut particulier des fonctionnaires de police

Il s'agit du décret N° 2001/065 du 12 mars 2001 portant statut spécial du corps des fonctionnaires de la Sûreté Nationale. Est fonctionnaire de la Sûreté nationale au sens des dispositions du présent décret, toute personne qui a été titularisée dans un grade de la hiérarchie des cadres de ce corps. Le cadre est l'ensemble des emplois réservés aux personnels recrutés à un même niveau d'études ou de qualification professionnelle et soumis aux mêmes conditions de carrière. Chaque cadre comporte un ou plusieurs grades et échelons. Le corps de la Sûreté nationale comprend les cadres hiérarchisés ci-après : le cadre des commissaires de police ; le cadre des officiers de police ; le cadre des inspecteurs de police ; le cadre des Gardiens de la paix. Aucun fonctionnaire de la Sûreté nationale ne peut avoir sous ses ordres un fonctionnaire d'un grade supérieur, ou plus ancien que lui dans le même grade.

Par rapport aux droits des fonctionnaires de la sûreté nationale tout fonctionnaire du corps de la sûreté nationale a droit, après service fait, à une rémunération comprenant : le traitement ; les suppléments pour charges de famille ; les indemnités prévues par les lois et

règlements ; un texte particulier fixe l'échelonnement indiciaire des fonctionnaires du corps de la sûreté nationale. Le fonctionnaire de la sûreté nationale peut bénéficier d'indemnités spéciales en raison des suggestions particulières et des risques inhérents au service. Le fonctionnaire de la sûreté nationale a droit, chaque année, à une notation. Il a aussi droit à la retraite. L'admission à la retraite du fonctionnaire de la sûreté nationale obéit aux règles fixées par le régime des pensions civiles. Une retenue pour pension de retraite est mensuellement opérée sur son traitement. Le fonctionnaire de la sûreté nationale a droit au logement. Toutefois, quand l'administration n'a pas pu pourvoir à son logement, il perçoit une indemnité pour non logement. Un texte fixe les conditions d'attribution du logement ou le cas échéant de l'indemnité pour non logement. L'administration prend en charge les frais occasionnés par les déplacements temporaires ou définitifs du fonctionnaire pour raison de service. Le régime de déplacement des fonctionnaires de police est fixé par un texte particulier. Le fonctionnaire de la sûreté nationale a droit pour lui-même, son conjoint et ses enfants à charge, à la gratuite des consultations et des soins médicaux dans les formations sanitaires publiques. Toutefois, le fonctionnaire qui a supporté ces frais a droit au remboursement.

Le fonctionnaire de la sûreté nationale dont les effets vestimentaires ou les objets personnels ont été détériorés ou perdus a droit, dans la mesure des justificatifs apportés, à la réparation pécuniaire du préjudice subi dans l'une des circonstances suivantes:· acte de dévouement dans l'intérêt public; sauvetage ou tentative de sauvetage d'un bien public, d'une ou de plusieurs personnes en danger; lutte soutenue ou attentat subi en service ou à l'occasion du service ; accident ou sinistre survenu en service ou à l'occasion du service. Le fonctionnaire de la sûreté nationale a droit conformément aux règles fixées par la loi pénale, à la protection contre les menaces, outrages, injures ou diffamation dont il peut être l'objet dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de ses fonctions. Le fonctionnaire victime des faits visés à l'alinéa 1er ci-dessus ne peut engager de poursuites judiciaires que sur autorisation préalable du chef de corps de la sûreté nationale. Dans ce cas, le trésor public avance les sommes devant couvrir les frais de justice à la charge du fonctionnaire.

Sans préjudice des dispositions légales existant en la matière, la responsabilité de l'état est substituée de plein droit à celle du fonctionnaire de la sûreté nationale poursuivi par un tiers pour un fait commis dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de ses fonctions. Toutefois, en cas de faute personnelle avérée, l'état dispose de l'action récursoire à l'encontre de l'auteur du dommage. Si l'intérêt du service l'exige, l'administration fait assurer la défense

du fonctionnaire poursuivi devant une juridiction. Le fonctionnaire de la sûreté nationale a droit à un dossier individuel comprenant toutes les pièces intéressant sa carrière administrative, enregistrées, numérotées et classées sans discontinuité. Il peut, sur sa demande, le consulter sur place. Au sens que dire des fonctionnaires de l'Administration Pénitentiaire ?

1.1.3. Le statut particulier des fonctionnaires de l'Administration pénitentiaire

Le décret N°92/054 du 27 mars 1992 portant statut spécial du corps des fonctionnaires de l'administration pénitentiaire, dans ses dispositions générales répartit les fonctionnaires de corps de l'administration pénitentiaire dans les cadres ci-après.

- le cadre de l'Administration pénitentiaire des prisons : catégorie A
- le cadre des Intendants des prisons : catégorie B
- le cadre des Gardiens-chefs des prisons : catégorie C
- le cadre des Gardiens des prisons : catégorie D.

Et les dispositions relatives aux avancements sont établies entre les articles 38-51. C'est ainsi qu'il est établi que les avancements de grade soit à l'intérieur d'un même cadre. L'avancement d'échelons à l'intérieur d'un grade est fonction à la fois de la notion et de l'ancienneté de service du fonctionnaire. Il a lieu tous les deux ans en cas de notation favorable. En effet, un même fonctionnaire ne peut bénéficier de plus d'un avancement au choix de cadre à cadre au cours de sa carrière. La notation est favorable en vue d'un avancement au choix lorsque la moyenne des notes obtenues sur les trois dernières années consécutives de service est favorable. Dans tous les cas où l'avancement a lieu au choix, le fonctionnaire ne peut en bénéficier que s'il est inscrit au tableau d'avancement dressé chaque année avant le 15 Mai par le Ministre chargé de l'Administration Pénitentiaire après avis de la commission compétente.

Le tableau d'avancement cesse d'être valable à la fin de l'année pour laquelle il a été dressé. En cas d'épuisement de ce tableau avant la fin de l'année et si les vacances d'emploi n'ont pas été pourvues dans leur totalité, il peut être procédé à l'établissement d'un tableau supplémentaire. Les fonctionnaires de l'Administration Pénitentiaire qui au moment de leur intégration ou en cours de carrière justifient d'un diplôme de spécialisation obtenu après un cycle d'études d'une durée au moins égale à 9 mois peuvent prétendre à une bonification d'un

ou de plusieurs échelons. En cas de gain d'indice à la suite d'un avancement au choix, l'ancienneté d'échelon est ainsi modifiée : au-delà de 30 points : ancienneté supprimée ;

- de 22 à 30 points : ancienneté diminuée de $\frac{3}{4}$
- de 12 à 22 points : ancienneté diminuée de moitié
- jusqu'à 11 points : ancienneté diminuée de $\frac{1}{4}$

Tout fonctionnaire de l'Administration Pénitentiaire qui accède à un grade supérieur par voie de concours professionnel ou d'avancement de grade au choix est nommé stagiaire et ne peut être titulaire qu'à l'issue de sa période de stage si elle est favorable. Pendant ladite période, il peut prétendre si l'indice de stagiaire est inférieur à celui de son grade d'origine, à une indemnité compensatrice dégressive.

Tout fonctionnaire de l'Administration Pénitentiaire reçoit après service fait une rémunération dont le montant est fixé en fonction de son grade, de l'échelon auquel il est parvenu et éventuellement de la fonction qu'il assume. La rémunération totale du fonctionnaire du corps de l'Administration Pénitentiaire comprend : le traitement indiciaire ; les suppléments pour charge de famille ; les primes et indemnités prévues par la réglementation. L'échelonnement indiciaire des cadres de l'Administration Pénitentiaire est fixé à l'annexe du présent décret. Dans le cas où un fonctionnaire de l'Administration Pénitentiaire est poursuivi pour un fait commis dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de ses fonctions par un tiers, la responsabilité civile de l'Etat se substitue de plein droit à celle de l'agent. Toutefois, en cas de faute personnelle, l'Etat dispose de l'action récursoire à l'encontre du mis en cause.

L'Administration peut, si l'intérêt du service l'exige, faire assurer la défense du fonctionnaire déféré devant la juridiction répressive. Le fonctionnaire dont les effets vestimentaires ou objets personnels ont été détériorés ou perdus à la suite d'un accident survenu à l'occasion ou dans l'exercice de ses fonctions, a droit à l'attribution d'une indemnité compensatrice pour pertes d'effets. Le fonctionnaire grièvement blessé peut être promu d'office à l'échelon ou au grade immédiatement supérieur. Cette promotion peut être prononcée à titre posthume. Les sujétions particulières et risques afférents au service justifient l'attribution aux fonctionnaires de l'Administration Pénitentiaire d'indemnités et de primes spéciales. Les fonctionnaires de l'Administration Pénitentiaire ont droit à une protection contre les menaces, outrages, injures et diffamations dont ils peuvent être l'objet

dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de leurs fonctions. Passons maintenant à l'analyse de ces statuts.

1.2. Analyse des statuts Particuliers de la fonction publique du Cameroun

1.2.1. La question de la rémunération

La Fonction publique camerounaise a un système de « carrière ». Le recrutement dans la fonction publique se fait par voie de concours, soit sur titre, suivant les modalités précisées par les statuts particuliers ou spéciaux (Article 15 :1). On y retrouve les fonctionnaires, les agents relevant du code de travail qui sont liés par un contrat à durée indéterminée et une minorité liée par contrat à durée déterminée. Selon le Décret n°94/199 du 07 Octobre 1994 portant statut général de la Fonction Publique de l'Etat modifié et complété par le décret n°2000/287 du 12 Octobre 2000,

- Article 3.1 au sens du présent décret, est considéré comme fonctionnaire, toute personne qui occupe un poste de travail permanent et titularisée dans un cadre de la hiérarchie des administrations de l'Etat. Au terme des délestages des personnels intervenus à la fonction publique par suite des pressions conjuguées du Fonds Monétaire International et de la Banque Mondiale dans les années 90, la fonction publique comptait environ 170.000 agents non compris les forces armées et la police et les personnels de l'administration pénitentiaire qui ne sont pas régis par le Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat. Ces agents dont le nombre s'est accru, étaient répartis entre 30 ministères et structures assimilées comprennent 4 groupes

- Les fonctionnaires : 100.000 agents nommés dans un emploi permanent d'un échelon et d'un grade d'une des 4 catégories (A, B, C, D) de la fonction publique. Ils représentent 47 corps de métiers ;
- Les contractuels d'administration : 10.000 agents liés à l'administration par un contrat d'une durée indéterminée et gérés suivant les dispositions de Code du Travail ;
- Les décisionnaires (de 1 à 6 catégories);
- Seuls les fonctionnaires sont dans le sens stricto juridique, recrutés sur concours et les autres sur étude de dossiers. Mais une fois recrutés et suivant leur niveau de formation respectif, les fonctionnaires, les contractuels et les décisionnaires se retrouvent

souvent dans les mêmes emplois, ils sont alors évalués sur les mêmes bases mais rémunérés sur des bases différentes.

- La Fonction Publique camerounaise est composée de ; la Fonction publique de l'Etat, la Fonction publique territoriale ou décentralisée et de la Fonction publique parlementaire.
- La structure concernée dans cet article est : la Fonction publique de l'Etat à l'exception des agents de l'Etat relevant du code du travail et des auxiliaires de l'administration (Bakiti, 2010).

Au Cameroun, la notion de fonction publique recouvre les organes de gestion et l'ensemble des personnels de l'Etat. Egalement appelés agents publics, ces derniers (fonctionnaires, contractuels de l'Administration, décisionnaires) ont un lien juridique avec l'Etat. L'on y adjoint selon la jurisprudence mais sous un régime particulier, les collaborateurs (auxiliaires) qui sont des personnes spécifiques participant d'une manière permanente ou occasionnelle à l'accomplissement des multiples tâches qui incombent à l'administration publique (*CAFRAD/ République du Cameroun 22 – 24 Septembre 2008*). Une analyse minutieuse et méticuleuse des différents statuts montrent que le traitement des agents publics varie d'un corps à un autre. Le point manifeste et qui constitue l'objet de notre analyse concerne les rémunérations.

La rémunération ou rétribution est un des vecteurs fondamentaux de la gestion des carrières des personnels. Elle n'est pas qu'une simple transaction économique entre une organisation payant un facteur de production, et les salariés fournissant le travail. D'elle dépend pour ces derniers la satisfaction d'un certain nombre de besoins, des besoins variables selon le contexte et les individus et qui déterminent une partie de leurs comportements. La rémunération a donc, au-delà de son aspect économique, un aspect psychologique et social, qui se retrouve entre autres dans l'attachement des salariés au principe de l'équité. Elle a aussi un impact indirect sur la motivation des personnels. La rétribution des fonctionnaires comprend la totalité des *bénéfices monétaires et non monétaires*. En plus du salaire de base (traitement de base), des allocations ciblées, des primes et un large éventail d'incitations financières et non financières, y compris les pensions et les autres formes de sécurité sociale, droit aux congés et accès à des possibilités de formation continue, constituent autant de leviers pour moduler la rémunération des fonctionnaires et renforcer leur motivation. Par rapport au traitement de base, la *politique salariale* dans la fonction publique consiste à faire

évoluer les salaires, pour maintenir le pouvoir d'achat des personnels, en fonction de la conjoncture économique et/ou de la pression syndicale.

En effet, au Cameroun, l'agent public bénéficie d'un certain nombre de droits pendant sa période d'activité (le droit à la rémunération après service fait ; le droit à la protection dans l'exercice de ses fonctions ; le droit à la santé ; le bénéficie des prestations familiales ;...) et même après (le droit à la pension après 15 ans de service ininterrompus, pension de réversion pour veuve et orphelin, cercueil et frais funéraires, etc.). L'exercice effectif de ces droits n'est pas toujours évident en raison soit de l'ignorance des agents, soit du caractère prohibitif des procédures, soit des contraintes budgétaires. Selon l'article 27 du statut général de la fonction publique, « le fonctionnaire a droit, après service fait, à une rémunération comprenant un traitement indiciaire, des prestations familiales obligatoires et, éventuellement, des indemnités et primes diverses ». Le nouveau barème du traitement indiciaire des fonctionnaires civils en activité, applicable depuis 2000, définit comme éléments de rémunération la solde de base, le complément forfaitaire et une indemnité de logement représentant 10% de la solde de base. Sur cette base, la rémunération varie entre 43.580 FCFA et 268.510 FCFA. Il sera davantage important ou non selon qu'on appartient à un corps régi par un autre particulier.

Ainsi, un professeur des collèges, à sa sortie de l'école, est classé à la catégorie A1, indice 430. Il bénéficie alors d'une solde de base de 133.550 FCFA, à laquelle s'ajoutent un complément forfaitaire de 900 FCFA, une indemnité de logement de 13.355 FCFA, et des allocations familiales de 10.090 CFA. En outre, le statut particulier du corps de l'éducation nationale lui octroie une prime de technicité professionnelle de 25.150 FCFA (pour les catégories A1 et A2, été 17.000 FCFA pour la catégorie B) et une prime d'enseignement et d'évaluation de 10.000 FCFA (pour toutes les catégories). Après toutes ces retenues salariales, il se retrouve avec un net à percevoir de 172.353 FCAF. Dans le même temps, son collègue de A2 gagne sensiblement 180.000 FCFA. Alors qu'un instituteur, classé en B1, s'en tire avec presque 140.000FCFA. S'agissant des personnels, des corps de la santé publique, en dehors des éléments de rémunération communs à tous les agents publics, leur statut particulier a institué une prime de technicité variant entre 30.000 FCFA et 3000 FCFA, une prime de santé publique comprise entre 30.000 FCFA et 10.000 FCFA, et une prime d'astreinte qui se situe entre 12.500 FCFA et 6000 FCFA. Soit une augmentation de 72.500 FCFA pour le plus haut cadre et 18.000 FCFA pour le dernier agent public. La rémunération d'un médecin en début de carrière (cat A2, ind 605) sera donc presque de 210.000 FCFA, alors qu'un infirmier

(B1) gagne à peu près de 130.000 FCFA. Pour les fonctionnaires de la Sureté nationale, le statut particulier a prévu une prime de risque de 17 000 FCFA. Aussi, à la sortie de l'Ecole de police, un commissaire (A1, ind 530) se retrouve-t-il avec une solde d'environ 170000 FCFA.

Les fonctionnaires n'appartenant pas à un corps régi par un texte particulier sont moins bien lotis. Ainsi des journalistes par exemple. Lorsqu'ils étaient encore intégrés à la fonction publique, ils commençaient leur carrière à la catégorie A1, indice 430 pour une solde d'à peu près 130.000 FCFA. A l'analyse, la rémunération des fonctionnaires camerounais varie d'un corps de métier à un autre. Or, les enjeux de la rémunération sont importants à savoir.

Le système de rémunération des fonctionnaires camerounais est un élément de satisfaction des attentes des agents de la fonction publique camerounaise. Les trois grands piliers du système de rémunération de la fonction publique camerounaise sont l'équité, le maintien du niveau social et l'individualisation des salaires. Selon Louart et Beaucourt (2002), l'équité fait partie des valeurs et les primes des éléments d'incitation de la fonction publique. La rémunération des fonctionnaires au Cameroun a un caractère inaccessible et insaisissable si ce n'est par décret du président de la république ou comme le stipule l'article 28-2 faisant allusion aux retenues sur salaire, la qualité saisissable ou accessible ne peut excéder le tiers de la rémunération du personnel concerné. La rémunération apparaît donc comme un ensemble composé d'éléments d'assurance, d'incitation et de valeur de ce point de vue. Selon l'article 27 du paragraphe II du nouveau statut de la fonction publique de l'Etat camerounais, le fonctionnaire a droit, après le service fait, à une rémunération comprenant un traitement indiciaire, des prestations familiales obligatoires et éventuellement, des indemnités et primes divers. En d'autres termes la rémunération des fonctionnaires camerounais comprend, le traitement proprement dit et les accessoires de salaire. Les accessoires de salaire sont constitués des accessoires statutaires (automatiques et de solde) et non statutaires ou illicites. Un bon système de rémunération de la fonction publique pour conduire à une motivation à l'égard du service public, doit comporter des éléments d'assurance, de valeur et d'incitation afin de satisfaire aux attentes et contributions des fonctionnaires.

Les éléments d'assurance de la rémunération des fonctionnaires camerounais permettent de combler les attentes psychosociales des fonctionnaires camerounais. Les éléments d'assurance du système de rémunération de la fonction publique sont ; la solde de base et les accessoires automatiques. Le nouveau barème du traitement indiciaire des fonctionnaires civils camerounais en activité, applicable depuis 2000, définit comme éléments de

rémunération la solde de base, le complément forfaitaire et une indemnité de logement représentant 10% de la solde de base. Nous y adjoignons les accessoires illicites. Pour Baranger *et al.* (1985), le pourboire peut constituer un élément de rémunération dans certaines professions où le salarié est en contact avec la clientèle. Il est strictement interdit au fonctionnaire ainsi qu'à tout autre agent de l'Etat d'accepter gratifications et cadeaux des usagers pour un service effectué ou à effectuer. Lorsque l'on soudoie un agent de la fonction publique, ce n'est pas de la corruption de l'intégrité de cet agent que se préoccupe avant tout le droit, mais bien de la corruption du système de bonne gouvernance et de bonne gestion des affaires publiques. Les accessoires illicites sont au regard de ce qui précède, toutes sortes d'avantages possédant un caractère non réglementaire ou non prévu par la loi. Il s'agit du : pourboire, des gratifications et des éléments de toute nature, versés à un agent pour service fait ou rendu. Ils augmentent ainsi l'argent pour satisfaire les attentes psychosociales. Bien que variables et non statutaires, ils constituent une part croissante du salaire de base de nombreux fonctionnaires.

Les principales fonctions du salaire de base et des avantages automatiques de la rémunération de la fonction publique traditionnelle sont de permettre au fonctionnaire de couvrir ses charges minimales. Pour le législateur, le salaire de base doit permettre à l'agent de vivre et les accessoires automatiques de maintenir le niveau social correspondant à son rang. En effet, il doit pouvoir se vêtir et se nourrir bref couvrir les besoins physiologiques fondamentaux et de sécurité situés aux deux premiers niveaux de la hiérarchie des besoins de Maslow. Un bon traitement doit donc pouvoir assurer le maintien de son pouvoir d'achat (besoins physiologiques), permettre l'envoi de ses enfants à l'école et de se soigner ainsi que les membres de sa famille (besoins de sécurité) ; d'où son caractère inaccessible et insaisissable. Comme le soutient Zardet (1989), l'argent possède une valeur symbolique telle que la considération et le maintien du rang social. Nous pouvons citer le cas de la participation de l'Etat en cas d'accident ou de maladie non imputable au service (article 31 du NSFP). Ces avantages doivent ainsi pouvoir combler les besoins qui se situent au-dessus des deux premiers de la pyramide des besoins de Maslow (psychosociaux). La rémunération permettra ainsi de maintenir le rang social de tout un chacun conformément à son poste, sa fonction et son grade et d'attirer les plus compétents.

La pratique de l'individualisation des salaires : élément d'incitation et de valeur et les attentes vis-à-vis d'une politique de rémunération Le terme individualisation (des salaires)

désigne à la fois les résultats des actions menées par les firmes, les objectifs recherchés par ces actions et les moyens et procédures mis en place pour y parvenir (Dubois, 1986). L'un des moyens mis en place dans le cas de l'individualisation est la différenciation des rémunérations des salariés occupant le même poste. Cette différenciation peut se pratiquer selon trois modalités principales :

- la rémunération immédiate des résultats de la personne sous forme de primes ;
- la modulation du salaire de qualification par une fourchette de rémunérations ;
- la distribution des avantages sociaux différenciés.

Les accessoires possibles de solde des fonctionnaires camerounais sont des éléments de compétitivité externe du corps d'un fonctionnaire à travers la différenciation des avantages sociaux et de récompense des performances individuelles. Il s'agit ici des indemnités fortement variables pouvant s'ajouter sur la solde des agents en services au sein de la fonction publique. On peut citer les indemnités fiduciaires telles que les primes de rendement individuel, les indemnités pour travaux supplémentaires, d'intérim, les remises et primes de technicité. Nous avons en occurrence comme exemple le décret n° 2000/359 du 5 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale ; signé par le Président de la République du Cameroun en son Article 1er : B stipule que le personnel enseignant des catégories B, C et D ont droit à : une prime d'enseignement et d'évaluation de dix mille (10 000) francs. Leur but est la récompense des performances individuelles. En récompensant les performances individuelles, on récompense le travail fait. Cette forme de rémunération est liée à la performance donc les partisans lui attribuent un rôle motivationnel. Cette composante de la rémunération permet ainsi de satisfaire l'une des attentes vis à vis d'une politique de rémunération (la récompense des performances individuelles). Ce qui comme l'ont démontré plusieurs études, sera un facteur d'attraction pour le service public. La détermination du montant de ces accessoires passe d'abord par une évaluation de l'individu à travers le système de notation. Du système de notation au nouveau système d'évaluation des résultats : élément d'évaluation des performances individuelles et de compétitivité interne au travail de l'agent de la fonction publique Le système de notation était jusqu'en 2001, l'instrument privilégié de l'évaluation des performances individuelles des agents de la fonction publique camerounaise. Face à ces insuffisances, l'administration a décidé en 2001 de substituer au système de notation un nouveau système d'évaluation aux résultats. Le cadre institutionnel a été mis en place et la fiche d'évaluation adoptée, des mesures

d'accompagnements ont été mises en place pour maximaliser les conditions de succès de cette innovation. Le cadre organique est un document qui accompagne désormais en annexe tout projet d'organigramme de ministère initié par la fonction publique. Il a pour buts, entre autres, de faire le job description de chaque poste de travail suivi des exigences du poste de travail. Ainsi, quand le titulaire du poste remplit les conditions requises au poste, il est désormais légitime de lui opposer dans toutes les rigueurs, les critères d'évaluation de son emploi. Ici, le supérieur hiérarchique porte une appréciation quantifiée ou non sur l'atteinte des objectifs de l'intéressé ainsi que sur son comportement au travail. Plusieurs critères entre en jeu ici. La note peut varier en fonction du nombre de dossiers traités, de l'attitude au travail, du nombre d'exploits accomplis pour les forces de police et armés, du taux de réussite des élèves et étudiants et du nombre d'heures de cours pour les enseignants. Tous ces critères d'évaluation qui sont appliqués au fonctionnaire, sont contenus dans le manuel de procédures administratives. L'agent public prend connaissance du poids de son poste de travail et des résultats attendus de ses activités. Il peut ainsi comprendre les critères d'évaluation qui lui seront appliqués en conséquence et les intégrer au terme des actions ainsi entreprises, l'évaluation des performances semblera plus aisée, plus juste et plus crédible.

La note obtenue aura un impact très significatif dans la carrière de l'individu. Elle conditionne notamment l'obtention des primes et le changement de grade ainsi que la nomination à un poste de responsabilité. Soucieux de son évolution, le fonctionnaire sera obligé d'être rentable en adoptant des comportements motivés dans le sens du service public. Ce système crée une véritable compétition entre les fonctionnaires captivés par la satisfaction de leurs attentes. La compétitivité et la récompense des performances apparaissent de ce fait comme des éléments d'incitation qui pourront rendre attractif le service à l'égard du service public et combler les attentes des fonctionnaires.

L'équité : valeur centrale de la rémunération par la modulation du salaire de qualification dans la fonction publique à travers la grille indiciaire et le classement par échelons Les salariés de la fonction publique sont classés suivants une grille indiciaire et des échelons repartis par catégories. A chaque grille ou /et échelon correspond une fourchette de salaires. L'hypothèse de base est que ce classement correspond à des niveaux scolaires et académiques différents. Le grade le plus élevé équivaut au diplôme le plus grand. Ce qui confère au système de rémunération de la fonction publique camerounaise une certaine équité. Plusieurs études ont montré que le sentiment d'équité était un antécédent de la motivation

pour les individus sensibles à ce critère. Bien que l'égalité absolue soit démotivante comme le soutiennent Benraïss et Peretti (2001), l'iniquité fait naître un sentiment de frustration et d'insatisfaction. Les fonctionnaires du même corps sont donc à travers une grille indiciaire sur le même diapason et évalués sur les bases égalitaires.

Tableau 2: Grille des salaires bruts mensuels des fonctionnaires applicables depuis le deuxième semestre 2008 (**Catégorie A1**)

	Echelon	Indice	Salaires de base	Complément forfaitaire	indemnité logement
2^{ème} classe	0	375	143779	900	28756
	1	430	153593	900	30717
	2	480	162495	900	32499
	3	530	171408	550	34282
	4	580	180320	550	36064
	5	630	189233	550	37847
	6	680	198145	550	39626
	7	730	208840	550	41768
1^{ère} classe	1	785	216861	550	43372
	2	835	225774	550	45154
	3	900	237360	550	47472

Source : (Annuaire statistique Cameroun, 2013.)

Tableau 3: Grille des salaires bruts mensuels des fonctionnaires applicables depuis le deuxième semestre 2008 (**Catégorie A2**)

	Echelon	Indice	Salaires de base	Complément forfaitaire	indemnité logement
2^{ème} classe	0	430	153583	900	30717
	1	465	159821	900	31964
	2	530	171408	550	34282
	3	605	184776	550	36955
	4	665	195471	550	39094
	5	715	204384	550	40877
	6	785	216861	550	43372
	7	870	232013	550	46403
1^{ère} classe	1	940	244490	550	48898
	2	1005	256076	550	51215
	3	1050	264098	550	52820
Classe exceptionnelle	0	1115	275684	550	55136
	0	1140	280140	550	56028

Source : (Annuaire statistique Cameroun, 2013)

Si le système de rémunération de la fonction publique camerounaise peut conduire à une motivation de service public des fonctionnaires, à travers la satisfaction de leurs besoins et attentes, notamment psychologiques et de réalisation de soi, il faut noter que cet impact sur la motivation à l'égard du service public peut être limité. En effet, le système de rémunération mis en place dans la fonction publique possède de nombreuses défaillances et peuvent orienter les attentes des salariés vers d'autres préférences qu'ils pourraient être tentés de satisfaire ou encore son instrumentalisation peut n'avoir aucune valence pouvant combler les attentes du fonctionnaire (VIE est petit).

Pour revenir aux salaires dont on a fait mention ci-haut, il apparaît pour le moins dérisoire, en comparaison avec son niveau de 1993, où un jeune professeur des lycées gagnait presque 300.000FCFA. Mais curieusement, leur traitement contraste fort avec le niveau de vie réel des agents publics camerounais. Qu'en est-il des conflits sociaux liés au problème de rémunération ?

1.2.2. Les conflits sociaux liés au problème de rémunération

Depuis 1990, la fonction publique camerounaise est de plus en plus en proie à des conflits sociaux, tirant leur force d'une syndicalisation qui s'enracine et s'affermi de mieux en mieux. Au départ liés aux revenus et aux conditions de travail, les conflits sociaux concernaient des personnes ayant déjà un emploi et voulant l'améliorer. Aujourd'hui, les nouvelles formes de conflits sont orientées vers la création et la conservation des emplois. Ceux-ci ne concernent plus uniquement des salariés dans la crainte de perdre leur statut social. Ils concernent aussi des personnes en situation précaire, qui aspirent à un emploi permanent et sûr.

A titre illustratif, nous pouvons énumérer parmi les nombreux conflits sociaux auxquels les services publics ont eu à faire face ces douze derniers mois: comme conflits individuels, le cas de deux enseignants de l'Université de Douala, le cas de certains fonctionnaires dont l'évolution de la carrière administrative est bloquée ou retardée, soit en raison des lenteurs administratives, soit en raison d'une interprétation subjective des textes² ; comme conflits collectifs, le cas des Instituteurs vacataires (IVAC), le cas des Instituteurs vacataires de l'Enseignement Technique (IVET), celui des Temporaires de la Cameroon Télécommunications (CAMTEL), celui des personnels d'appui du Ministère de la Santé Publique, etc.(Bonde, 2008).

Il y a en effet dans les conflits sociaux, les déclencheurs subjectifs et les déclencheurs conjoncturels. parlant des déclencheurs subjectifs, il faut noter qu'à l'observation, il demeure constant que les conflits sociaux sont généralement déclenchés par certains facteurs psychosociologiques tel que : le sentiment d'iniquité et les frustrations, les inégalités de traitement, la précarisation des emplois, des attentes démesurées, la crainte du changement/du risque, le non-respect du profil de carrière, les préjugés, le manque de temps, les antécédents liés à un conflit non résolu dans le passé, le manque de consultation ou d'information. Quelques fois, l'ignorance des textes juridiques, la méfiance et le manque de respect mutuels, l'usage des stratégies ou des tactiques opposées, les divisions au sein de l'Administration, ou le simple manque de considération pour les besoins d'autrui, sont des éléments déclencheurs. Par ailleurs, la situation ambiante de chômage pèse sur la conflictualité car elle réduit les grèves et en modifie les objectifs. Il y a également une méfiance vis-à-vis des syndicats car on ne sait pas s'ils travaillent pour eux-mêmes, ou pour les salariés. L'influence syndicale est ainsi réduite sauf dans certains secteurs dits sociaux à l'instar de l'Education ou de la Santé où la mobilisation des syndicats est régulière. Relativement aux déclencheurs conjoncturels, il y a entre autres :

- les effets de la conjoncture économique : Il s'agit principalement des effets induits de la situation économique qu'a connu le Cameroun depuis la fin des années 80. Cette situation a entraîné des réformes structurelles profondes et l'édiction des mesures drastiques dont les conséquences sociales ont été pernicieuses. Il s'agit notamment du gel des concours professionnels, du gel des effets financiers des actes de promotion, de la réduction du train de vie de l'Etat, etc qui ont généré de nombreux conflits latents avec le retour de l'embellie.
- la récupération politique des revendications sociales : La manipulation politique n'est pas souvent étrangère à l'explosion des conflits sociaux dans la fonction publique. Ainsi, certains leaders politiques n'hésitent pas à susciter et à porter les revendications sociales. De même, ils n'hésitent pas à récupérer les résultats des mesures d'apaisement ou de résolution.
- Le changement peut être la source de conflits : Des conflits naissent parfois pour s'opposer au changement social. Celui-ci peut être issu de réformes structurelles, de l'avènement d'un nouveau style managérial ou d'une nouvelle autorité à la tête de l'organisation

Selon, Bondè, (2008), ex-ministre de la Fonction publique et de la réforme administrative du Cameroun, les principaux problèmes rencontrés relativement à la frustration des agents publics portent sur :

- un système de rémunération peu motivant qui expose les agents publics à toutes sortes de déviances. De fait, la rémunération est au centre des problématiques de management dans la fonction publique. Le système de primes sur objectif parfois utilisé pourrait motiver les meilleurs agents publics. Encore faut-il qu'une procédure stricte encadre l'attribution de ces primes. Le hasard ne doit pas intervenir, sous peine d'être taxé de favoritisme ou de discrimination. Chaque salarié doit être informé en détail des critères à remplir pour bénéficier de ce supplément de rémunération. Cette lacune donne lieu à de nombreux conflits qui, dans certains cas peuvent paralyser le fonctionnement du service.

- un cadre de travail qui ne garantit pas toujours des conditions d'hygiène et de sécurité optimales en raison notamment de l'existence de ce que certains croient percevoir comme étant un climat de harcèlement moral, le non-respect des règles d'hygiène et de sécurité, la qualité approximative des locaux de travail et du niveau d'entretien des sanitaires, la gestion irrationnelle du temps de travail,

- une couverture des risques professionnels insuffisante ;

- un régime de protection sociale plus ou moins hétéroclite qui présente quelques disparités, source potentielle d'inégalités et de frustrations. Parlons aussi des limites.

1.2.3. Les limites d'une différenciation de la rémunération par la mise sur pied des statuts particuliers

Selon le nouveau statut de la fonction publique camerounaise, de 1994, modifié et complété par le décret n°2000/287 du 12 octobre 2000, le présent statut général ne s'applique pas aux Magistrats, aux militaires, aux fonctionnaires de la sûreté nationale et autres. Ces derniers sont plutôt régis par des statuts particuliers et des textes spéciaux. Ce statut s'applique par conséquent à l'autre classe des fonctionnaires tels que définis à l'article 3,1. Sous réserve des textes particuliers des décrets du Président de la République, fixant les statuts particuliers ou spéciaux des différents corps des fonctionnaires par le présent décret, le Cameroun a opté pour la valorisation d'un certain nombre de statuts particuliers. Cette

politique serait à l'origine d'un certain nombre de maux qui minent l'administration et influencent l'efficacité du travail de ces fonctionnaires (Bakiti Ba, Mbog & Binyet, 2010).

En effet, la présence des statuts particuliers se présente comme un élément de déséquilibre social. Il s'agit d'un déséquilibre créé entre les agents d'un même corps, d'un niveau intellectuel d'entrée dans la fonction publique et entre les agents de niveau différents, la différence de classement par indice et par catégorie crée alors un écart important dans la rémunération des fonctionnaires de même niveau ou des niveaux différents entre ceux régis par le statut général de la fonction publique et ceux régis par des statuts particuliers ou exceptionnels rattachés à l'administration centrale située au même niveau hiérarchique.

Exemple : le statut particulier au niveau de la sûreté nationale prévoit une prime de risque de 170.000 F CFA aussi à la sortie de l'école, un commissaire (A1 indice 530) se retrouve avec une solde d'environ 170.000 F CFA. Un magistrat en début de carrière est intégré à la catégorie A2 indice 530. Outre les 164505 que lui offre le barème du traitement indiciaire des fonctionnaires civils, le statut particulier de son corps lui réserve une prime de suggestion de 30.000 FCFA, une indemnité de logement de 50.000 FCFA et une indemnité d'eau et d'électricité de 20.000 FCFA, soit un complément de 100.000 FCFA. Ce qui lui offre avec tous les frais de missions et de déplacements une rémunération d'environ 325 000 FCFA (Bakiti Ba, Mbog & Binyet : 2010).

Les administrateurs civils et les inspecteurs des régis financières de l'Ecole Nationale de l'Administration et de Magistrature sont recrutés à la catégorie A1, indice 480 et qui leur donne droit, hors mis des primes non statutaires dont ils peuvent bénéficier à une rémunération brute 156.330 FCFA. Une somme supérieure à 50.000 FCFA est majorée sur la rémunération brute des administrateurs civils principaux et hors hiérarchie (Scumo & Brinton, 2007).

Toutes ces disparités bien que générales et inhérentes au marché du travail ont des conséquences dévastatrices sur le niveau de performance individuelle et collective ainsi que sur la situation sociale des fonctionnaires. Cet état de choses est source de contentieux, de démotivation, et de dysfonctionnement qui ont entraîné ce qui est convenu d'appeler « le mal administratif » dans la fonction publique camerounaise et même dans les statuts particuliers de l'Administration Camerounaise, favorisant de ce fait la détérioration du service public. Ceux qui veulent que les salaires soient valorisés estiment que ça devrait comme par le passé tenir compte du niveau d'étude requis à l'entrée dans la fonction publique afin de mettre fin à ceux qu'ils appellent, considèrent et perçoivent comme une injustice sociale.

En effet, l'injustice sociale est perçue comme une violation du contrat psychologique, ce qui entraîne au vu de la littérature en science de gestion des comportements de retrait de l'organisation ou de la fonction en cas d'alternance perçue ailleurs. Une forte présence de dimension calculée en cas d'absence d'alternance donc la conséquence et la corruption, le clientélisme, toute sorte de marchandage et bien d'autres comportements dysfonctionnels (Hugues B. Scumo, 2007).

Le Directeur des ressources humaines au Ministère des Enseignements secondaires du Cameroun, monsieur Jules Albert Weinjet, soutenait dans un entretien accordé à Cameroun Tribune du 05 octobre 2009, que l'exode des enseignants du secondaire a trois principales raisons. La première raison est le manque d'amour pour le métier, malgré leur intégration à l'entrée de la fonction publique en catégorie A2, comparativement à leurs camarades sortis de l'ENAM avec le même niveau et qui doivent attendre des années pour y arriver. Mais pour ce qui concerne les primes, les avantages du service ne sont pas les mêmes. Le rang du fonctionnaire ne correspond plus à sa position hiérarchique. Il n'est pas rare de voir dans nos villes un officier de police ou un commissaire ou un militaire avoir un niveau de vie supérieur à celui des fonctionnaires médecins, administrateurs civils, ou ingénieur ou professeur. Cela trouve son explication à travers les privilèges que confèrent les statuts particuliers et spéciaux. La rémunération des fonctionnaires de la sureté nationale leur permet de faire face à leurs besoins élémentaires et de venir en aide à leurs familles ; de l'autre côté, la rémunération des professeurs et des médecins leur permettent à peine de satisfaire leurs besoins psychologiques. En plus, la rémunération de ces deux catégories de fonctionnaires ne tient pas compte du niveau d'étude, du niveau de formation et de la hiérarchisation des différents corps de la fonction publique. Ce qui fait en sorte que la hiérarchie sociale et les valeurs de la société sont abolies.

Nous remarquons que les rapports des différents types de corps s'amenuisent. Dans les familles, l'officier de police ou le sous-officier de l'armée devient beaucoup plus considéré que le professeur sorti de l'Ecole Normale Supérieure à cause de sa contribution financière beaucoup plus importante dans la résolution des problèmes familiaux. L'une des conséquences est la fuite des plus performants de certains corps de la fonction publique camerounaise pour des postes et fonctions des corps moins prestigieux et plus bas dans la classification hiérarchique mais plus jugés onéreux (Bakiti, 2010).

L'une des conséquences de la présence des statuts particuliers est le désintéressement des agents à statut général de leur travail. En effet les faveurs qu'offrent les statuts particuliers

sont de loin meilleurs à ceux des statuts généraux. Ce traitement privilégié est le plus souvent dénoncé par les fonctionnaires à statut général qui vont réclamer les mêmes conditions et adopter les attitudes visant à rééquilibrer la situation. Le désintéressement peut aussi être la cause des primes liées à la performance. Plusieurs auteurs soutiennent que ces dernières poussent les fonctionnaires à exclure certains usagers et à se concentrer sur des tâches quantifiables. Le service public est un sacerdoce. Il se doit d'être équitable et accessible à tous, sans discrimination aucune. Bacache-Beauvallet (2006), montre qu'une transposition simple de la prime suivant des indicateurs quantitatifs de performance contredit un principe qui fonde le service public, le traitement égalitaire des usagers, et ce pour certains services publics qu'il caractérise par la co-production. Le service public n'est donc pas quantifiable. Il est une co-production du fonctionnaire et de l'utilisateur. Les usagers ne sont pas les mêmes et n'ont pas les mêmes potentialités intrinsèques. Les primes liées à la performance apparaissent comme une injustice. Ils mettent sur la même balance des individus aux potentialités intrinsèquement différents. Toutes ces conséquences vont influencer négativement le comportement des fonctionnaires au travail. Elle crée de ce fait un climat favorable pour la corruption à travers les nouvelles orientations des attentes des agents de la fonction publique. Ces nouvelles orientations vont conduire à des luttes de pouvoir et à l'exode vers des administrations jugées favorisées par le système de rémunération camerounais. Certaines administrations apparaissent alors comme un tremplin pour beaucoup de fonctionnaires. Ils sont à la recherche d'un matricule et non d'une vocation et d'un poste pour jouir des avantages y afférents.

A côté du désintéressement, il faut aussi noter le déséquilibre social, qui occasionne la corruption dans la fonction publique. Le désintéressement peut aussi être la cause des primes liées à la performance. Plusieurs auteurs soutiennent que ces dernières poussent les fonctionnaires à exclure certains usagers et à se concentrer sur des tâches quantifiables. Le service public est un sacerdoce. Il se doit d'être équitable et accessible à tous, sans discrimination aucune. Bacache-Beauvallet (2006), montre qu'une transposition simple de la prime suivant des indicateurs quantitatifs de performance contredit un principe qui fonde le service public, le traitement égalitaire des usagers, et ce pour certains services publics qu'il caractérise par la co-production. Le service public n'est donc pas quantifiable. Il est une co-production du fonctionnaire et de l'utilisateur. Les usagers ne sont pas les mêmes et n'ont pas les mêmes potentialités intrinsèques. Les primes liées à la performance apparaissent comme une injustice. Ils mettent sur la même balance des individus aux potentialités intrinsèquement

différents. Toutes ces conséquences vont influencer négativement le comportement des fonctionnaires au travail. Elle crée de ce fait un climat favorable pour la corruption à travers les nouvelles orientations des attentes des agents de la fonction publique. Ces nouvelles orientations vont conduire à des luttes de pouvoir et à l'exode vers des administrations jugées favorisées par le système de rémunération camerounais. Certaines administrations apparaissent alors comme un tremplin pour beaucoup de fonctionnaires. Ils sont à la recherche d'un matricule et non d'une vocation et d'un poste pour jouir des avantages y afférents. Ce phénomène prend de l'ampleur lorsqu'il s'agit d'un poste permettant la gestion d'une ligne budgétaire et d'un pouvoir certain. Le poste à ce niveau intègre la position hiérarchique et le lieu de nomination (ville et fonction du poste). La tentation pour le fonctionnaire promu d'être un « budgétivore » à ses propres fins s'accroît et offre un cadre favorable pour les détournements de fonds publics et de corruption. Merton (1937), montre que la discipline nécessaire pour obtenir des agents un comportement standardisé, jugé indispensable à la réalisation des objectifs poursuivis entraîne chez les fonctionnaires un déplacement de buts ; ils prennent le corps des règles non comme un moyen mais comme une fin Il montre que l'accent mis sur les règles impersonnelles préétablies réduit les relations interpersonnelles, provoque de nouvelles règles internes, engendre une propension à la catégorisation nuisible à la recherche d'alternatives. Il conduit à une très grande rigidité de comportement des membres et à des grandes difficultés avec les clients ou personnes extérieures à l'organisation bureaucratique (Bakiti, 2010). Tournons-nous sur les conditions de l'enseignant camerounais.

1.2.4. Les conditions de l'enseignant camerounais

Elles se manifestent sur plusieurs plans :

Sur le plan institutionnel

La population scolarisable de l'enseignement primaire a atteint 3.5 millions d'enfants des ENI à la proclamation de la gratuité de l'enseignement privé publique en 2000. Cette condition s'est avérée effective. Face au déficit de 40 000 enseignants à combler dans le contexte socioéconomique difficile, l'évolution du nombre d'enseignant ne suit pas le même rythme. Le budget alloué au MINEDUB avait doublé entre 1996 et 2000 ; l'enseignement primaire n'a reçu que 37% de l'ensemble de ce budget. Cette proportion qui était très insuffisante largement inférieure à 50%. La misère que connaît la profession enseignante au niveau du primaire public soulève bien des interrogations.

Sur le plan politique

L'étude révèle pour ce qui est de la relation entre la gouvernance éducative et la condition de l'enseignant, un déficit de concertation et de participation dans le processus de contractualisation aussi bien en aval avec les partenaires locaux dont les syndicats, qu'en amont avec les partenaires financiers extérieurs. Les pouvoirs et les politiques publiques subissent des incompétences par ceux qui les représentent dans les négociations, mais qui transfèrent les frustrations aux enseignants mal organisés, mal formés, mal payés, ces acteurs étant transformés en simple exécutants. Le redéploiement prospectif du secteur et la participation à la résolution des problèmes des enseignants acquièrent toute sa gravité ; la question de valorisation de la profession enseignante devient en dernier ressort un problème de la volonté politique

Sur le plan professionnel

Sur le plan professionnel, la formation académique et professionnelle des enseignants s'est certainement améliorée si nous tenons compte des exigences de l'admission dans les écoles de formation et de recrutement comme enseignant. Bien que leur surqualification académique ne leur bénéficie en rien, les postulants parfois surqualifiés trouvent souvent refuge dans la profession. Tous les enseignants recrutés comme vacataires dans les établissements primaires publics depuis 1996 sont issus des ENI où ils ont reçu une formation professionnelle de plus en plus moins longue selon leur qualification académique de base.

Dans la profession enseignante, concernant le recrutement au niveau de l'enseignement primaire, après une période de six ans dans un passage à vide de 1989 à 1995, caractérisé par la fermeture des ENI, il n'est plus possible d'être recruté d'une façon automatique après la sortie de l'école. Et ce recrutement ne se fait que sur contrat au détriment de la titularisation automatique habituelle. L'Etat ne recrute plus dans les écoles primaires publiques que des instituteurs vacataires titulaires du CAPIEMP. Les enseignants, surtout ceux de la génération des IVAC devenus contractualisés de la Huitième Catégorie qui n'accèdent pas au salaire dérisoires qui leur sont proposés, sont pris en charge par l'habitant, pour la satisfaction de leurs besoins fondamentaux de logement et l'alimentation. Malgré la pénurie d'Enseignants formés dans les écoles du pays, ce paradoxe voudrait que tous les sortants des écoles Normales des instituteurs ne soient pas immédiatement recrutés.

Un début de réponse se trouve dans la contractualisation des maîtres, des parents et des bénévoles qui restent en deçà des besoins et des attentes de toutes parts. Cependant chez les enseignants, il n'existe pas un véritable profil de carrière, ni des perspectives d'avenir professionnelles claires comme il y en a dans la magistrature, l'armée, la police, ainsi que dans les corps annexes. Dans ce corps, les critères de promotion sont connus et avantageux. Ces avantages et les traitements particuliers sont effectifs. Le gonflement des programmes par de nouvelles matières et de nouvelles approches mises en œuvre pour gérer la recrudescence d'enfants à l'école entraînent l'augmentation du volume de travail de l'enseignant. Par conséquent, l'évolution de leur salaire ne suit pas cet alourdissement de travail de l'enseignant, les conditions de travail et de vie, son traitement salarial plutôt que de s'améliorer, se sont plutôt dégradés.

Face à cette situation, la profession enseignante va devenir, sauf miracle, un cadre d'évolution professionnelle majoritairement occupée par les hommes et des femmes sous-payés. Cette absence de vision et de perspective à long terme, la nature peu attrayante, peu compétitive et peu valorisante de leurs conditions de vie et de travail va démobiliser la jeunesse face à un métier. Cette précarisation du métier amenuise considérablement les efforts pour une éducation de qualité et menace d'effondrement l'ensemble du système éducation camerounais. Tout ceci va entraîner les enseignants et les futurs enseignants à s'engager plus à fond dans les activités, soit vers d'autres métiers plus valorisants, mieux rémunérés et moins vulnérables.

Sur le plan économique

Sur le plan économique, il existe des disparités criardes entre diverses catégories d'enseignants par rapport à la rémunération et émoluments divers. Des études indiquant que le salaire d'un fonctionnaire correspond à celui de quatre vacataires contractuels de huitième catégorie ou à celui de cinq maîtres de parents dans l'enveloppe salarial. Ce qui correspond à 28% consacrés au paiement des salaires des contractuels pour une durée déterminée pourtant presque majoritaire, à moins de 25% pour le paiement des maîtres des parents qui encadrent environ 40% des effectifs scolaires et à 42% du montant global de l'enveloppe pour le salaire des enseignants permanents qui sont pourtant moins nombreux.

Le salaire est pourtant considéré comme le nœud des revendications des enseignants toutes catégories confondues. Cette situation pourrait éventuellement s'améliorer avec la mise en application de certaines dispositions du statut particulier des enseignants de 2000 (avec le

paiement des frais de relève, de transport, de primes de documentation et de recherche ainsi que des distinctions honorifiques, etc...)

La féminisation, le rajeunissement du métier au niveau de l'enseignement de base s'accroît dans le contexte de précarisation avec un intérêt croissant des jeunes et des femmes pour la profession au moment où le retour sur investissement dans la formation est considérablement amoindri et où les femmes et les hommes, à la recherche des meilleures conditions de vie et de travail l'abandonnent.

L'absence des conditions de renouvellement de la confiance perdue fragilise davantage la profession enseignante et inquiète pour son avenir. La méconnaissance du risque professionnel pour l'enseignant concernant les risques professionnels de VIH/SIDA, et de la COVID 19, l'expose aussi bien en activité que pendant les périodes d'incapacité d'exercer, dû justement aux risques du métier qu'aucune couverture sociale n'assure.

Sur le plan social

Les effectifs pléthoriques, la pratique de la mi-temps ainsi que d'autres approches pédagogiques non expérimentées, toutes ces mesures en faveur des EPT, affectent les conditions de l'enseignant, accablent l'enseignant et détériorent précocement son état de santé. Elles gagneraient à être plus multidimensionnelles qu'elles ne l'ont toujours été.

L'instauration du paquet minimum en 2000 concernant la rareté du matériel pédagogique n'a véritablement pas résolu le problème. L'enseignant dont le salaire ne permet pas de s'en procurer personnellement. Cet état d'insatisfaction le pousse malgré lui à ses pratiques qui jurent mal avec l'éthique qu'il dispense avec la déontologie du métier. Cette corruption morale qui épouse les formes diverses et variées est l'une des conséquences directes des mauvaises conditions matérielles de l'enseignant.

Au Cameroun, l'image de l'enseignant se vend de plus en plus mal. Les états généraux de l'éducation qui se sont tenus en 1995 ont fait des recommandations qui n'ont pas arrêté la clochardisation de la profession enseignante. Les enseignants sont formés, recrutés comme IVAC ; puis, ils sont transformés en contractuels à durée déterminée. Ces derniers ont des salaires dérisoires non garantis sept à huit mois par an.

L'enseignant ayant pour préoccupation les questions de la survie quotidienne, en développant des stratégies parallèles de gains complémentaires qui mettent à mal sa prestation

professionnelle et la mise en œuvre de nouvelles approches pédagogiques apprises. Le recours à des réponses isolées pour la résolution des manquements et des imperfections systémiques contribuent également à la dévalorisation du métier. Cette situation a été décrite par des syndicats qui ont reconnu leurs limites dans la recherche du bien-être de leurs adhérents.

A court ou à moyen terme, une éventuelle revalorisation des salaires des enseignants ne semble pas être envisagée. Face à d'autres corps de métier et avec une formation académique supérieure de l'enseignant, l'écart du traitement au sens large du terme est pour eux une humiliation qui suscite le mépris chez les agents d'autres corps. La différence fondamentale qui joue en leur défaveur réside dans la nature des rôles humains et sociaux joués pour les enseignants, économiques et sécuritaires pour nombre d'autres corps avantagés.

La question de la revalorisation de l'enseignant du primaire est aussi un problème important qu'elle est frappée par les besoins de survie quotidienne liée à la problématique du salaire au sens large du terme. Face à cette situation, les décideurs et mêmes les partenaires hésitent encore à prendre les mesures favorables. Pourtant, la revalorisation du traitement de l'enseignant se présente comme une urgence dans la perspective de l'EPT (l'Ecole Pour Tous). Qu'en est-il de l'abandon volontaire de la carrière chez les enseignants ?

1.3. L'abandon volontaire de la carrière chez les enseignants

1.3.1. L'idée de carrière

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 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.

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 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 récurrente 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 certains 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 acquiert 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 de 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). Ce n'est 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 événements 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, Ssheim, (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 le 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 uns 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 sur 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 déterminé 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 les carrières, certaines stratégies telles 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 œuvre des formations continues formelles des enseignants. Day, tout comme Bullough & Gitlin (1991), Lieberman & Wood (2001), interrogent 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.

1.3.2. L'abandon volontaire dans le contexte québécois

Selon Vonkete Schras (1987), l'insertion est une étape particulièrement névralgique du développement professionnel et personnel d'un enseignant. Ladite étape commence au moment où le diplômé détenteur d'un baccalauréat en enseignement entre en fonction et se termine au moment où il devient un enseignant compétent et l'aide dans son rôle. Selon ces deux auteurs, cette période peut s'étaler sur sept ans. C'est dans cette période qu'un individu décide s'il veut faire carrière dans l'enseignement d'une manière durable ou au contraire cherche un travail dans un autre domaine. C'est également pendant cette période d'insertion que se transforment chez les novices de nombreuses représentations au sujet des collègues, des élèves ainsi que d'autres aspects de l'enseignement qui conditionneront en partie du moins son développement professionnel (Mc Donald, 1980).

Les études portant sur le développement professionnel des Jeunes enseignants montrent que ces enseignants passent par deux stades au début de leur carrière (Kagan, 1992). Ce stade communément appelé « stade de l'idéalisation » ou « lune de miel » représente chez les novices ce stade où ceux-ci entretiennent des représentations naïves et optimistes au sujet des élèves et de la vie scolaire en général. Ils peuvent par exemple percevoir les élèves comme leurs aînés et pensent que l'affection qu'ils éprouvent en eux suffira pour développer des relations fructueuses sur le plan pédagogique.

Selon Veenman (1994), le « choc de réalité » qui suit les premières expériences le stade de l'idéalisme fait chez la plupart des novices place au « stade de survie ». la plupart des enseignants rencontrent beaucoup de difficultés dans leurs classes pendant cette phase ; sont bien documentés dans la littérature scientifique et changent d'une époque à une autre, d'un pays à l'autre (Cf. Veenman, 1984).

Les enseignants novices éprouvent des difficultés avec la gestion de classe et surtout avec le maintien de la discipline, leurs élèves peinent d'être motivés, leur diversité, ces novices peinent à prendre en compte leur diversité et à évaluer leurs apprentissages pendant la période de « survie ». Une partie considérable de novices ont du mal à gérer la relation avec les parents d'élèves (Veenman, 1984). Bon nombre avec les parents d'élèves nombre d'enseignements débutants éprouvent le sentiment de tâtonnement continu et croient qu'ils ne sont pas à la hauteur des exigences de la profession, souligne Hubermann (1989). Certains arrivent après un certain temps à passer du « stade de survie » au stade de « stabilisation », ceux qui sont tellement désillusionnés abandonnent la profession. A la question de savoir que

faut-il faire pour bien se stabiliser, Hubermann (1989), dans son livre *La vie des enseignants*, qui rend compte d'une vaste étude congitudinale sur la carrière enseignante, effectuée auprès de 160 personnes, dégage les six conditions gagnantes pour bien s'intégrer dans l'enseignement.

1. Ne plus rester à cheval sur plusieurs carrières, mais concentrer son attention et son énergie sur l'exercice de la profession enseignante.
2. Recevoir sa permanence c'est-à-dire bénéficié d'une sécurité d'emploi
3. Avoir des classes maniables permettant des rapports satisfaisants avec des élèves ;
4. Maitriser les facettes pédagogiques de base : la discipline, l'organisation de l'année, disposer des cours d'exercices intéressants, savoir pratiquer le travail en groupe hétérogène.
5. Réunir autour de soi un noyau de collègues avec qui l'on peut discuter, collaborer et s'amuser aussi
6. Trouver un équilibre entre la vie familiale et la vie professionnelle.

Selon l'auteur, la grande majorité des enseignants débutants passe une période critique au début de leur carrière ; à bien des égards, l'expérience que vivent les nouveaux enseignants durant cette période peut s'avérer déterminante pour leur développement professionnel et personnel futur.

L'auteur commence sa description par un retour en arrière en dressant sommairement le portrait des modalités d'entrée dans la profession enseignante à partir des années 1950 jusqu'aux années 1990. Avant les années 1950 au Québec, l'enseignement était un métier dévalué et généralement peu convoité. Le personnel enseignant dans la majorité des cas était des membres de congrégations religieuses et les conditions de vie étaient très difficiles. Les jeunes femmes qui essayaient de gagner un peu d'argent en attendant de se marier devaient enseigner dans les classes uniques avec un grand nombre d'élèves. Les différentes écoles étaient situées dans les zones rurales en majorité, et il n'avait pas de sécurité d'emploi, les salaires pendant ces années étaient minables au regard des exigences élevées du métier et l'emploi était précaire. L'on n'avait pas besoin de se former pour enseigner. On intégrait le métier d'enseignant très facilement (easy in) et l'on en sortait facilement (easy out).

S'agissant de la formation initiale, deux écoles normales laïques dans la province existaient depuis 1857 : L'école normale Jacques Cartuis à Montréal et l'école normal Laval à Québec. Il existait plusieurs écoles Normales des Jeunes filles gérées par des congrégations

religieuses dans la province. Il suffisait d'avoir fait des écoles secondaires et d'être en possession d'un certificat de normalité du curé pour avoir un poste et obtenir un brevet d'enseignement au moment de la prise de fonction. Il n'y avait guère des mesures d'accueil et d'encadrement pour la facilitation de l'insertion des enseignants débutants, le métier était appris sur « le tas » avec les moyens de bords. Les autorités religieuses exerçaient une très grande influence sur les pratiques d'enseignement. Le personnel enseignant devait adopter un mode de vie religieux en se dévouant à la tâche, sans pour autant bénéficier d'une rémunération appropriée. Ceux-ci devaient rester célibataires en s'engageant à ne pas faire d'enfants. Si une femme enseignante tombait enceinte, elle devait démissionner d'abord par « principe ». Ensuite aucun congé de maternité n'était prévu. Au Québec, il était courant qu'une femme qui attendait un enfant quitte son emploi, plusieurs enseignantes ne reprenaient le travail que quels temps plus tard, alors que d'autres enseignantes y étaient de façon permanente.

Le nombre d'enseignants avait augmenté grâce à la croissance des effectifs des élèves et à la prolongation de la durée moyenne des études qui passait de 14 ans à 16 ans pendant les années 1950 (Lessard et Tardif, 1996). En plus il y avait pénurie d'enseignants qualifiés pendant cette période, il était facile de se trouver un emploi. Selon Lessard et Tardif, débiter dans la carrière enseignante à cette époque était valorisant. Les recrues compétentes étaient recherchées par les administrations scolaires et celles-ci étaient rares. Le nombre d'enseignantes et d'enseignants laïcs doublait entre 1950 et 1995 et 1960/1961. Tout en restant faible par rapport à d'autres métiers la rémunération du personnel enseignant s'améliorait progressivement.

Le Québec concentra ses efforts sur la question de l'accessibilité aux études pendant les années 1960 et 1970. C'est pendant cette période que fut créé le Ministère de l'Éducation (en 1964) ; ainsi que la fondation des nouveaux établissements d'enseignements primaires et secondaires. C'est aussi la période de la refonte des programmes scolaires et du transfert de la formation du personnel enseignant et l'école normale de l'Université (Gautier et Mellouki, 2003).

La plupart des nouveaux enseignants détenaient désormais un diplôme universitaire ; la scolarité moyenne des enseignants augmentait. Les hommes et les femmes envisageaient de faire carrière dans l'enseignement parce qu'il devenait un métier attrayant (Tardif, 2005). La profession enseignante pendant cette période fut un âge d'or. Jusqu'au début des années 1970,

l'emploi précaire demeurait l'exception et pendant cette période en engageait des enseignants et des enseignantes par milliers. Le personnel enseignant connu une augmentation substantielle des salaires et les conditions de travail étaient améliorées. Cette période fut marquée par enthousiasme professionnel. Les nouveaux enseignants entraient beaucoup dans la carrière et même si la situation allait changer dans les années 1970.

Le statut de novice des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants faisait l'objet d'une réglementation pour la première fois leur insertion dans l'enseignement à partir des années 1960. Les finissants d'un programme de formation des maîtres devaient à partir de 1966 faire un stage de probation de deux ans avant d'obtenir leur brevet d'enseignement (Naul, 2003) cette période devait remplir une double fonction : d'un côté, elle permettait d'évaluer les compétences des nouveaux enseignants avant de leur accorder le droit permanent d'enseigner. De l'autre côté, elle fournissait l'occasion d'une sorte d'internat, d'un supplément de formation pratique et théorique venant compléter la formation initiale (commission parent, 1963). Si la structure théorique et pratique du stage probatoire a été évaluée d'une façon favorable par les divers intervenants en éducation, les conditions d'application ont fait l'objet d'application et ont fait l'objet de plusieurs rapports et d'études critiques.

Pendant les années 1960 et 1970, l'évolution des attributions des tâches fut marquée par l'important croissance de la règle de l'ancienneté, alors que le « droit de gérance » des directions et les attentes informelles entre les enseignants (Lessard et Tardif, 1996).

La situation des enseignants a connu des grands changements à la suite d'une chute des effectifs scolaires au cours des années 1980 et 1990. La précarité d'emploi augmenta, ce qui a affecté grandement le déroulement de carrière des nouveaux enseignants selon Lessard et Tardif (1996). Les enseignants débutants évoquent cette époque d'une façon négative. En effet pendant cette époque, ils ne pouvaient pas facilement trouver un emploi par des changements fréquents d'écoles, de niveau de matière et par des mises en disponibilité, l'emploi précaire était monnaie courante ; les enseignants novices ne bénéficiaient pas des mesures d'aide à l'insertion. Leur rôle devenait complexe, à la suite de la diversification croissante de la clientèle scolaire.

L'emploi précaire touchait 40% des enseignants dans les années 1990, les anciens et les nouveaux vivaient sous deux régimes de travail différents, la permanence pour les anciens et la précarité pour les novices. L'abandon de carrière était élevé pour les novices. Dans cette

situation des diplômés de 1990, 25% des enseignants quittaient au cours de leur cinq premières années (Martel et Quéllette, 2003).

Les années 1990 étaient marquées par des transformations majeures en ce qui concerne la formation des enseignants. Au début des années 1990, la province du Québec annonçait une importante réforme éducative des programmes de formation des maîtres. La professionnalisation de la formation fut accentuée en allongeant la formation initiale qui passait de 3 à 4 ans ; ceci pour l'établissement du meilleur équilibre entre la formation disciplinaire et la formation pédagogique tout en promouvant la formation pratique qui passait d'environ 200 à 700 heures de stages, pour une meilleure collaboration entre Université et milieu (Mukamurera 2005). Le stage probatoire fut aboli, les finissants d'un programme de formation obtenaient directement leur brevet d'enseignement. Le ministère de l'éducation de concert avec les Universités tentait ainsi de réguler l'offre des diplômes par rapport aux conditions réelles du marché d'emploi et en tenant compte de la situation démographique et départs à la retraite. Des projections pouvaient être établies pour les années à venir par le Ministère (Gauthier et Mellouki, 2003). La politique de régulation donnait globalement des résultats positifs en diminuant le nombre de diplômés en facilitant ainsi l'accès à la profession pour les jeunes en insertion.

La mise en place des dispositifs d'encadrement pour les novices en insertion et par une amélioration de la formation continue. La grande majorité des commissions scolaires chargées de la mise en place des programmes d'insertion n'ont pas donné une satisfaction suite aux exigences de ce volet de la réforme, ceci dépend d'une feuille de route et des moyens adéquats.

D'une manière générale, les années 1980 et 1990 furent caractérisées par la précarité de l'emploi et une insertion professionnelle difficile par les finissants d'une formation à l'enseignement. A la fin des 1990, la situation s'est améliorée à cause du renouvellement du corps enseignant (Martel et Quéllette, 2003).

Un programme de mise en retraite anticipée a été mis sur pied par le Québec en 1997 pour les enseignants qui remplissaient certaines conditions relatives à l'âge et à l'ancienneté. En 1997, à la suite de nouveau départ à la retraite et pendant les années suivantes, l'embauche des nouveaux enseignants a repris, ramenant au premier plan la question de l'insertion professionnelle. De 1995-1996 à 2000 (2001), le tiers du personnel enseignant fut renouvelée soit près de 2700 personnes (Quéllette, 2001).

Parlant de l'entrée dans la profession enseignante au XXI^e siècle, on se rend compte qu'il y a plusieurs facteurs susceptibles d'influencer le processus d'insertion et la persévérance des nouveaux enseignants.

La situation sur le marché de l'emploi, pénurie ou surplus d'enseignants ?

Dans la période actuelle, le Québec ne connaît pas et ne prévoit pas la pénurie générale d'enseignants. Mais nous constatons que plusieurs organismes scolaires publics et privés ont des difficultés dans le recrutement de enseignants dans certains domaines (Gauthier et Melhouki, 2003). Selon Céré (2003), plusieurs commissions scolaires connaissent des difficultés pour attirer et retenir un plus grand nombre suffisant de jeunes enseignants afin de combler les postes qui se libèrent, car ayant été contraint d'engager plusieurs centaines de nouveaux enseignants par an. Ces commissions ont vu leurs banques de candidature s'épuiser. Ainsi, une compétition s'est-elle installée entre les employés pour attirer et garder de nouveaux enseignants compétents.

Toujours selon Céré, plusieurs autres facteurs semblent également jouer depuis la fin des années 1990. L'on assiste en effet à l'arrivée massive dans les écoles québécoises de jeunes enseignants, qui comme plusieurs de leur génération, n'entretiennent plus les mêmes rapports avec le monde du travail que leurs collègues plus âgés. Parmi les novices, une nouvelle culture verrait le jour et qui favoriserait un équilibre différent entre la vie professionnelle et la vie personnelle. Ils consacraient moins de leur temps au travail et chercheraient moins à obtenir une promotion. Certains gestionnaires qui ont été interviewés par Céré rapportent qu'ils constatent un phénomène pratique inexistant jusqu'ici : « le cri de constat ». Pour plusieurs raisons, des enseignants nouvellement engagés décident de résilier leurs contrats pour en signer un qui leur semble plus avantageux chez un autre employeur. Or à en croire les prévisions de l'effectif enseignant, la situation relativement favorable sur le marché de l'emploi pourrait rapidement changer.

Quels sont les emplois que les enseignants novices occupent au début de leur carrière ?

Une enquête menée en 2000 auprès de 640 diplômés de la première cohorte d'enseignants ayant suivi les nouveaux programmes de formation dans l'enseignement secondaire(BES) montre que pendant leur première année, 42% des novices ont été à temps partiel, 18% ont fait de la suppléance occasionnelle et 5% avait un autre statut. Seuls les 35% ont occupé un emploi à temps plein (Université du Québec, 2000). La même enquête montre

qu'il existe des différences notables entre les nouveaux enseignants pour ce qui concerne le type d'emploi occupé. Les novices ayant suivi une formation en « mathématiques ou en sciences » ont été particulièrement nombreux à décrocher un poste à temps plein (près de 50%) alors que la plupart (52%) des novices présentant un profil en sciences humaines étaient contraints de faire de la suppléance occasionnelle.

Une vingtaine de jeunes enseignants du secondaire ont été interviewés par Mukumuréra et Gingras (2004) au sujet de leur insertion. Les premiers emplois occupés par les enseignants débutants sont le plus souvent difficiles et stressants demandant une grande capacité d'adoption et une aptitude solide à la gestion de la classe. Ces deux auteurs rapportent que bon nombre de débutants ont l'impression de seulement « éteindre des feux » sans vraiment enseigner. Cette situation au long conduit certains au découragement et à la mise en question de leur choix de carrière.

Les tâches se font attribuer généralement en tenant compte de l'ancienneté accumulé du personnel enseignants et non en considérant leur niveau de formation ou de leurs compétences. Les novices ou les débutants se voient attribuer des tâches les difficiles. Les nouveaux enseignants devraient accepter toutes les tâches résiduelles qui ne correspondent pas à leurs attentes et qu'ils ne peuvent refuser sans mettre en danger l'évolution de leur carrière (Mukumuréra et Gingras (2004).

L'enquête de l'Université du Québec (2000) donne quelques indications intéressantes sur la tâche des enseignants débutants du secondaire. Pour ce qui concerne la cohorte des diplômés du baccalauréat en enseignement secondaire de 1997-1998 la grande majorité des enseignants (83%) devraient couvrir plus d'un niveau, près de la majorité (49%) avaient des élèves dans au moins trois niveaux. Les trois quarts des diplômés enseignaient plus d'une matière et ils étaient 49% à enseigner trois matières, 44% presque un enseignant sur deux devrait se déplacer dans plus d'une école pour enseigner, 57% dispenseraient également des cours dans d'autres matières.

Lorraine Lamoureux (cf Gervais, 2004) présidente du comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) a publié en 2002, un avis sur l'insertion dans l'enseignement, elle reconnaît que les jeunes enseignants reçoivent les tâches dispersées dans plusieurs écoles et à plusieurs niveaux, elle reconnaît aussi que faute de soutien plusieurs jeunes enseignants décrochent, prennent des congés sans solde ou décident de prolonger leurs congés de maternité. Les dirigeants des commissions scolaires seraient conscients de cet

épineux problème, mais tardent dans la majorité de cas, à mettre en place des mesures de soutien à l'attention des novices.

Selon (Mukumuréra et Gingras 2004), les tâches attribuées aux débutants sont plus souvent de courtes durées, les enseignants doivent s'adapter à de nouvelles matières, à d'autres niveaux, à de nouveaux élèves à des nouvelles écoles et parfois à de nouvelles commissions scolaires. Dans son récent avis sur l'insertion dans l'enseignement « offrir la profession en héritage », le COFPE (2002, p. 36) attire l'attention sur les effets pernicieux du recours systématique aux listes de priorité pour les novices en insertion professionnelle » si un enseignant refuse une tâche qu'il juge trop lourde ou pour laquelle il se reconnaît incompetent, un autre l'acceptera sans doute et le devancera sur la liste de priorité, l'enseignant qui accepte cette tâche déraisonnable compte tenu de sa formation initiale et de son inexpérience, n'est pas toujours conscient qu'une telle décision peut le conduire à des défis qu'il ne pourra surmonter avec comme conséquence, le stress, l'épuisement professionnel ou la dépression, voire l'abandon de carrière.

L'abandon prématuré de la carrière 15% des enseignants novices décrochent.

Le phénomène de l'abandon de carrière enseignante est inquiétant dans plusieurs pays principalement chez les enseignants débutants qui mènent des recherches approfondies à ce sujet (OCDE, 2005).

Selon les statistiques récentes du Ministère de l'Éducation (production spéciale du MELS, 2006 cf annexe V) basées sur la banque des données du PERCAS, le problème de l'abandon de carrière est bien réel au Québec. D'une manière générale, les données disponibles montrent qu'un enseignant sur six (1/6) abandonne la carrière au cours des cinq dernières années. Le taux d'abandon est de 17% après cinq ans pour la cohorte de 1998, de 15% après cinq ans pour la cohorte de 1999 et de 14% après quatre ans pour la cohorte de 2000.

Tableau 4: Taux d'abandon de la carrière enseignante au Québec

Cohorte	Taux d'abandon global	Enseignement secondaire
Cohorte de 1998	17% après cinq ans	19%
Cohorte de 1999	15% après cinq ans	18%
Cohorte de 2000	14% après quatre ans	16%

Selon plusieurs recherches, le statut socioéconomique des enseignants jouerait un rôle important en ce qui concerne le rôle de persévérance dans la profession.

Selon Johnson et Al (2005), les écoles desservant une clientèle défavorisée multi technique et peut performante risquent d'avantage de perdre leurs enseignants que celles des milieux plus nantis et plus homogènes sur le plan ethnique. Selon les recherches de Johnson et Birkeland (2003), qui ont interviewé cinquante enseignants novices de Massachusettes au sujet de leur choix de carrière : les enseignants ne préfèrent pas les élèves des milieux plus aisés, ce qu'ils cherchent en quittant leurs écoles serait avant tout des conditions de travail plus favorable à l'apprentissage et à la réussite de leurs élèves. D'après Gauthier et Mellouki (2003), cette tendance de migration mentionnée ci-dessus s'observe aussi au Québec.

Il existe un certain roulement du personnel enseignant celui-ci se déplaçant des écoles situées en milieux défavorisés vers celles des quartiers moyens ou aisés des régions éloignées vers les centres urbains des classes multiprogrammes vers les classes ordinaires. La recherche sur l'abandon de carrière enseignante met en relief le fait que certaines écoles risquent davantage que d'autres de perdre leurs enseignants que ce soit au profit d'autres écoles ou d'employeurs hors de l'enseignement et que la rétention des nouveaux enseignants semble être un enjeu important pour les écoles situées en milieux défavorisés et multitechniques.

Dans un rapport intitulé « attirer, former et retenir les enseignants de qualité au Québec, Gauthier et Melouki (2003) présentent des statistiques du Ministère de l'Education qui distinguent trois motifs d'abandon de la profession :

- Prendre la retraite.
- Assumer d'autres fonctions dans l'enseignement (conseiller pédagogique, directeur d'école).
- Quitter pour d'autres raisons.

Ces statistiques nous montrent entre autres qu'au secondaire en 1999, 64,1% des enseignants sortaient pour la retraite, 19% prenaient d'autres fonctions dans l'enseignement, 16, 3% quittaient leur emploi pour d'autres raisons. Ces données montrent que les départs à la retraite sont à l'origine de plus de 60% des abandons de la profession au Québec. Dans d'autres pays, tels que les Etats-Unis, l'Angleterre, l'Australie ou la Suède, moins de 30% des abandons peuvent être attribués à des prises de retraite (OCDE, 2005).

Une vaste étude sur les raisons qui poussent les enseignants débutants à abandonner leur profession a été réalisée par les chercheurs américains Ingersoll et Smith (2003). Ces deux chercheurs selon leur analyse des données provenant d'une enquête nationale représentative la « schools and staffing survey) de 1994-1995 et de son complément se focalisaient sur les novices ayant quitté l'école américaine pendant leur première année d'enseignement.

42,2% des jeunes abandonnent la profession pour des raisons familiales et professionnelles. 38,8% disaient partir pour occuper un meilleur emploi ; 28,9 faisaient état de leur insatisfaction quant à l'enseignement pour justifier leur abandon. Plus de 19% partaient à la suite d'une résiliation de leur contrat due, par exemple, à la fermeture de leur école, à une réduction de personne ou un licenciement.

Afin de mieux cerner les sources d'insatisfaction de certains décrocheurs, le questionnaire de l'enquête donnait l'occasion de mentionner trois causes à l'égard du mécontentement à l'égard de la carrière enseignante. Dans ce contexte, 78,5% des jeunes enseignants américains indiquèrent le mauvais salaire comme motif de leur insatisfaction ; 34,9% évoquaient des problèmes de discipline avec les élèves, l'insatisfaction du manque de soutien 26,1%, de plus de 17% avaient le manque de motivation des élèves comme raison de leur frustration, certaines raisons d'ordre personnel ou familial jouent un rôle important dans la décision de certains débutants d'abandonner la profession. Certaines conditions, le salaire, le comportement des élèves et l'absence de soutien semblent également peser lourd dans la décision de certains débutants d'abandonner la profession.

Selon Smithers et Robinson (2003) deux chercheurs de l'Université de Liverpool travaillant depuis des années sur l'abandon de la carrière enseignante ont mené une étude d'envergure sur l'abandon de la carrière enseignante sur les raisons qui incitent certains enseignants à quitter l'enseignement. Ils ont fait des entrevues avec plus de 300 enseignants sortant, les résultats de cette recherche montrent que la plupart des enseignants qui abandonnent la carrière sont insatisfaits et ne désirent un travail dans un autre secteur. 57,8% des enseignants mettaient en cause la charge trop lourde pour motiver leur départ. 45,1 dénonçaient l'indiscipline des élèves, 37,2% se disaient frustrés à causes des actions gouvernementales concernant l'éducation, environ un enseignant sur quatre (24,5%) jugeaient le salaire insuffisant et 1/5 des enseignants (21,6%) évoquait le stress et le manque de reconnaissance sociale (19,6%), le manque de possibilité de promotion (17,6%), l'insuffisance des ressources et d'équipement dans l'école (14,7%) le désir de voyager (11,8) ;

les conflits avec les parents (10,8%), seuls 4,9% des enseignants ayant participé à l'étude ont délaissé l'enseignement pour relever le défis. L'étude de Smithhers et Robinson (2003) est particulièrement intéressante parce qu'elle permet de dégager les différences entre les « leavers », ceux qui quittent au début de la carrière et ceux qui quittent en mi-parcours ou en fin de carrière. Le groupe des débutants est particulièrement susceptible d'abandonner pour des questions de salaires, pour relever le défi ou pour des raisons personnelles. Le groupe de ceux qui abandonnent en fin de carrière évoque lourdeur de la tâche comme motif de départ ; alors que ceux qui partent à mi-chemin sont les plus nombreux pour dénoncer les conditions de travail dans leur école.

Une étude en Ecosse qui a été menée au début des années 1990 par le « Scoltish council for research in education » (Robinson, Mann et Mac Donald, 1992), auprès de 508 enseignants ayant abandonné l'enseignement permet de dégager certaines tendances quant aux motifs d'abandon de la carrière enseignante. Ces chercheurs écossais ont posé des questions aux personnes ayant quitté l'enseignement pour des raisons autre que la prise de la retraite. Les résultats de cette étude montrent des différences entre les hommes et les femmes. La majorité des femmes dont 55% décidaient de démissionner pour rester au foyer et pour s'occuper de leurs enfants, par ailleurs 21% ont avancé des raisons d'ordre personnel pour motiver leur choix. 14% se sont dites désillusionnées par l'enseignement ; 10% ont affirmé avoir abandonné parce qu'elles n'ont pas trouvé un poste permanent, 9% évoquent un changement de carrière pour des raisons personnelles. Quant aux hommes, 32% se disent désillusionnés, 16% à avoir décroché, faute d'avoir un poste permanent. Aucun homme ayant participé à cette recherche n'a abandonné la carrière parce qu'il préférerait rester au foyer.

Tableau 5 : Typologie des raisons d'abandon de la carrière enseignante.

Raisons personnelles et familiales	Emploi meilleur dans un autre secteur	Insatisfaction désillusionnement	Résiliation de contrat
Raisons personnelles départ en voyage ; maladie Raisons familiales Maternité ou paternité, éducation des enfants.	Emploi dans un autre secteur que l'enseignement Emploi dans l'enseignement (direction d'école, conseiller pédagogique	Insatisfaction par rapport à la carrière ; Problème de discipline avec les élèves ; Maque de motivation des élèves ; Insatisfaction au niveau de	Réduction du personnel ; Fermeture d'école ; Mise à pied ; Licenciement.

		l'école ; Mauvaise gestion ; Manque de soutien ; Charge de travail très lourde ; Manque de ressources et d'équipement ; Insatisfaction par rapport à la carrière ; Mauvais salaire ; Manque de possibilité de promotion ; Trop de travail administratif ; Insatisfaction au niveau de la société ; Conflits avec les parents ; Inadaptation des actions gouvernementales ; Manque de reconnaissance sociale.	
--	--	--	--

Pour le cas du Cameroun, ce sont les mêmes motifs d'abandon de carrière que nous retrouvons chez les enseignants du secondaire. Ce qui nous conduit au chapitre 2 qui parlera de la justice organisationnelle perçue et l'identité professionnelle.

Il est difficile d'imaginer le management contemporain sans accorder une attention particulière aux perceptions de justice au travail. Durant Les deux dernières décennies, La recherche a démontré que les perceptions de justice des processus d'allocation sont liées à de nombreuses variables organisationnelles importantes (Cohen-Charash & Spector, 2001 ; Colquitt et al., 2001 ; Konovsky, 2000 ; Jouglard-Trischler & Steiner, 1999). Par exemple nous savons que le traitement juste des salariés a tendance à promouvoir leur performance au travail (Cropanzano et al., 2002 ; Rupp & Cropanzano, 2002) et à augmenter l'occurrence des comportements de citoyenneté organisationnelle (Moorman, 1991 ; Moorman et al., 1998). La justice a aussi tendance à promouvoir la confiance et l'engagement des salariés dans les

organisations (Folger & Konovsky, 1989 ; Pillai et al., 1999) et les équipes de travail (Korsgaard et al. 1995). De plus, la justice permet d'éviter les effets négatifs des crises économiques dans les organisations (Schaubroeck et al., 1994) et de réduire le stress des employés (Cropanzano et al., 2005). L'injustice a tendance à promouvoir des effets opposés, en incluant les comportements vindicatifs des représailles (Skarlicki & Folger, 1997), les vols (Greenberg, 1990, 1993a, 2002 ; Nadisic, 2005), la violation des règles organisationnelles (Tyler, 1990), les comportements de retrait (Hendrix et al., 1998 ; Schwarzwald et al., 1992) et les actes de sabotage sur le lieu de travail (Ambrose et al., 2002). Armés de telles conclusions, plusieurs auteurs se sont pressés d'introduire l'objectif de justice dans les pratiques de gestion des ressources humaines. Ces interventions intègrent les systèmes de sélection et de recrutement (Gilliland, 1993, 1994), les programmes tutorat (Scandura, 1997), les changements organisationnels (Daly & Geyer, 1994), les systèmes de rémunération (Jones et al., 1999 ; Lee et al., 1999 ; Scarpello & Jones, 1996), la gestion des licenciements (Brockner et al., 1990), le développement du leadership (De Cremer, 2003 ; Skarlicki & Latham, 1996, 1997), les tests d'usage des drogues sur le lieu de travail (Konovsky & Cropanzano, 1991), la conciliation entre vie familiale et vie de travail (Grover et crooker, 1995), l'évaluation des performances (Korsgaard & Robertson, 1995), l'acceptation des contrôles organisationnels (Makkai & Braithwaite, 1996) et la gestion des nouveaux projets (Leung et al., 1996 ; Sapienza & Korsgaard, 1996) .

Face à des perspectives aussi encourageantes, il est essentiel de faire le point sur les développements conceptuels sur la justice organisationnelle. Avec de tels (ou ce qui nous semble être) progrès, il est facile de perdre de vue les principes premiers sur ce thème. Ce chapitre représente, dans ce sens, une pause réflexive pour reprendre un souffle et repartir vers des nouveaux horizons sur la justice organisationnelle. Nous reconsidérons ici la justice organisationnelle dans une perspective générale qui se focalise sur les définitions fondamentales afin d'en souligner les principes théoriques. Notre objectif est de fournir une synthèse sur un thème important en termes d'intérêt intellectuel grandissant et d'application managériale prometteuses. Parlons premièrement de la justice organisationnelle.

2.1. Justice organisationnelle

2.1.1. Définitions fondamentales et structure de la justice organisationnelle

En philosophie morale, les auteurs font une distinction entre deux types d'éthique (Thompson, 2003). L'éthique descriptive ou non normative fait référence de la façon dont les individus se comportent dans le monde réel. L'éthique normative ou substantielle désigne comment les individus doivent se comporter. Ainsi, cette éthique est-elle prescriptive par opposition à la première essentiellement descriptive (Sabbagh, 2001 ; Velasquez, 1992). La recherche sur la justice organisationnelle adopte généralement une approche descriptive. En conséquence les auteurs essaient de décrire les résultats probables d'un évènement particulier ou d'une action. La valeur de cet effort réside dans sa capacité à aider à la prise de décision dans le monde réel. Par exemple, l'introduction de procédures organisationnelles justes pourrait améliorer la performance au travail. Dans la mesure où une meilleure performance est un objectif intéressant pour l'organisation, la justice procédurale devient alors un moyen valorisé pour atteindre cet objectif. Malgré cette qualité, nous ne devons pas oublier que l'approche descriptive a au moins une limite sérieuse. Bien qu'une description du comportement individuel puisse servir à guider une prise de décision éthique, elle ne mène pas directement et nécessairement à des principes moraux. Comme les philosophes David Hume (17831, 1984) et G.E Moore (1903/2004) l'ont merveilleusement illustré, la déclaration de « ce qui est » (ce que les individus font vraiment) ne conduit pas directement la déclaration de « ce que doit être » (ce que les individus devraient faire). L'éthique normative exige une réflexion complémentaire sur ce qui est approprié et bon (Hosmer, 1996) et une action n'est pas nécessairement juste tout simplement parce que beaucoup d'individus la font.

En plus d'être descriptive, l'approche de la justice organisationnelle est subjective. Ainsi les chercheurs dans ce domaine n'investiguent pas ce qui est vraiment juste ; ils focalisent plutôt leurs études sur ce que les individus pensent être juste. A cet égard, un évènement donné peut, ou pas, être juste, selon que les individus croient qu'il est ou non. La finalité de la recherche est alors de déterminer, empiriquement, les facteurs qui influencent les perceptions de justice, mais aussi la façon dont les individus se comportent dès qu'ils ont catégorisé un évènement comme juste ou injuste. Qu'un philosophe moral (ou une autre personne) souscrive à ces jugements subjectifs ou non, est une question secondaire pour certains spécialistes de la justice organisationnelle. Mais quelle est la structure de cette justice ?

2.1.2. Structure de la justice organisationnelle

Afin d'engager les recherches empiriques sur les perceptions de la justice, les auteurs ont besoin d'une description cohérente et opérationnelle de ce à quoi la justice ressemble. Ainsi nous avons besoin d'une représentation sensée de la structure de la justice organisationnelle. Historiquement, les auteurs ont fourni cette représentation en divisant les perceptions de justice en composantes ; en commençant d'abord par un type de justice et en ajoutant progressivement de nouveaux éléments au fur et à mesure de l'évolution des recherches

Par ailleurs, la justice distributive est le type le plus ancien de la justice organisationnelle, avec une tradition de recherche longue et prodigieuse (Cf. Adams, 1963, 1965 ; Blau, 1964 ; Crosby, 1976, 1984 ; Homans, 1961 ; Mark et Folger, 1985 ; Martin, 1981). La justice distributive fait référence à la justice perçue des rétributions (récompenses reçues suite à une distinction des ressources matérielles ou socio-émotionnelles au sein de l'organisation). En effet, une idée perspicace des théoriciens de la justice organisationnelle a été de considérer que les individus se soucient aussi du processus d'allocation, ou des moyens par lesquels les rétributions sont allouées aux individus (Folger & Greenberg, 1985 ; Greenberg & Folger, 1983). Empruntée à la pensée juridique (Thibaut & Walker, 1975), cette idée a donné lieu à la justice procédurale. L'accent mis sur le processus a été depuis l'un des critères essentiels de distinction dans l'étude de la justice sur le lieu de travail (Byrne & Cropanzano, 2001). Néanmoins, nous n'avons pas toujours une vision complète de toute l'histoire. Peu de temps après l'intégration de la justice procédurale, Bies & Moag (1986) ont ajouté le concept de justice interactionnelle, ou de la justice du traitement interpersonnel que l'on reçoit dans l'organisation.

- **La justice distributive**

La justice distributive se réfère aux perceptions et aux réactions quant aux rétributions reçues suite à une allocation des ressources, confrontées à ce que les employés croient mériter, et basés sur une comparaison avec autrui (Deutsch, 1975 ; Homans, 1961 ; Levanthal, 1976). La justice distributive est liée à une longue tradition de recherche aussi bien dans les sciences humaines que dans la philosophie normative. Concernant la justice organisationnelle, le pionnier le plus important était Stacy Adams (1963, 1965 ; Adam & Freedman, 1976). Dans sa théorie de l'équité, Adam a conçu un modèle de référence de justice distributive. Son approche fait partie des théories de l'équilibre et de la consistance, qui ont défini ce qui est équitable comme l'équilibre entre les contributions d'une personne et ses rétributions (Cf.

Heider, 1958). Le fait qu'une personne qui a moins contribué à la performance globale reçoit une plus grande rétribution que les autres, peut être considéré comme injuste ou peut ne pas l'être.

Les individus ont tendance à adopter différentes règles de distribution selon divers critères contextuels tels que les relations sociales, la rareté et les caractéristiques des ressources allouées.

- **La justice procédurale**

En analysant les procédures juridiques, Thibaut et Walker (1975) ont réalisé une série d'étude sur la nature des réactions qui suivraient différentes procédures de résolution de litiges. Thibaut et Walker ont appelé leur modèle la théorie de la justice procédurale. Dans ce modèle, la justice procédurale représente les perceptions subjectives des individus de la manière avec laquelle les rétributions ont été distribuées. Dans le contexte organisationnel, ceci se réfère le plus souvent à la manière dont les salaires et les avantages sont attribués. Thibaut et Walker, dans leur théorie de la justice procédurale, distinguent deux niveaux d'analyse, la phase de processus et la phase de décision. Dans la première phase, le contrôle de processus renvoie à la capacité d'une personne à contrôler, la manière dont les preuves, dans une affaire juridique, sont retenues. La seconde phase inclut le contrôle de la décision, qui désigne la capacité de la personne à déterminer le résultat effectif de l'affaire (Thibaut & Walker, 1978). La recherche a montré que le contrôle du processus (généralement opérationnalisé en termes de droit à l'expression) peut être plus important que le contrôle de la décision dans la perception de la justice. Si les procédures utilisées donnent aux parties en litige un droit à l'expression, ceci améliore l'acceptation des résultats de la décision, même lorsqu'ils sont négatifs (Cf. Lind et al., 1980).

La notion de justice procédurale a été ensuite rapidement appliquée en dehors du domaine de la prise de décision juridique. Les développements les plus marquants ont été réalisés par Leventhal (1976, 1980) et ses collègues (Leventhal et al., 1980). Pour Leventhal, le droit à l'expression est seulement un élément parmi tant d'autres déterminants de la justice du processus. Les attributs de la justice procédurale incluent l'application cohérente des règles, l'absence de biais, l'exactitude, la possibilité de correction, la représentation des intérêts de toutes les personnes concernées et l'adéquation avec les normes éthiques en vigueur.

- **La justice interactionnelle**

La justice interactionnelle désigne la qualité du traitement interpersonnel que les individus reçoivent de la part des autres (Bies & Moag, 1986). Au départ, la justice interactionnelle a fait l'objet de certaines controverses. Certaines études ont traité la justice interactionnelle comme un aspect social de la justice procédurale, alors que d'autres études l'ont abordé comme une forme indépendante de justice organisationnelle. Ce qui a donc abouti à deux conceptions différentes en subdivisant la justice interactionnelle en deux dimensions : la justice interpersonnelle et la justice informationnelle (Greenberg, 1993). La justice interpersonnelle recouvre la sincérité et le respect dont bénéficie un individu de la part d'un autre. La justice informationnelle se réfère à l'adéquation des explications données. Cette approche a bénéficié d'un important soutien empirique (Colquitt et al., 2001 ; Greenberg, 1993/1994).

Ainsi, de nombreux chercheurs utilisent de plus en plus une structure à quatre dimensions de la justice organisationnelle : distributive, procédurale, interpersonnelle et informationnelle (Colquitt et al., 2001 ; Jouglard-Trischer et Steiner, 2005, Nadisic, 2006a). Cependant, en dépit de ces études prometteuses, la structure à quatre dimensions de la justice a encore besoin de nouvelles recherches. Compte tenu du manque d'études empiriques sur cette structure, on retient la distinction entre justice distributive, procédurale et interactionnelle.

Dans le domaine de la justice organisationnelle, lorsque l'objectif est d'expliquer des variables dépendantes qui sont liées à une rétribution spécifique, les récompenses perçues comme injustes ou défavorables représentent de meilleurs prédicteurs (l'accent est alors mis sur la justice distributive). Inversement, lorsque l'objectif est d'expliquer des variables dépendantes relatives à un décideur spécifique (tel que le supérieur hiérarchique) ou à l'organisation, les processus et les facteurs interactionnels sont les meilleurs prédicteurs (l'accent est alors mis sur la justice procédurale).

Sweeney & Mc Farlin (1993) ont appelé cette dichotomie le modèle bi-factoriel. Ce modèle met l'accent sur les effets principaux et distincts de la justice distributive et de la justice procédurale. Brockner (2002) et Wiesenfeld (1996) ont montré que ces deux types de justice peuvent aussi interagir et opérer ensemble. Nous considérons d'abord le modèle bi-factoriel et discuterons ensuite les modèles d'interaction.

L'interaction entre la justice distributive et la justice procédurale L'effet fondamental. Les recherches sur la justice organisationnelle ont démontré que les individus évaluent souvent le caractère juste d'un évènement en tenant compte du processus par lequel la rétribution a été allouée. Dans les organisations, il arrive que la rétribution soit perçue comme défavorable ou injuste. Même dans ce cas ; si la procédure par laquelle la rétribution désavantageuse a été allouée, est perçue comme juste, les salariés éprouveraient, probablement, moins de sentiments négatifs (Brockner, 2002). Brockner & Wiesenfeld (1996) ont suggéré que cet effet interactif peut être soutenu dans Les deux sens : celui des rétributions et celui des procédures. Pour illustrer cette affirmation, commençons par le processus. Lorsqu'une rétribution correspond aux attentes d'un individu, il est en principe satisfait, même si la procédure peut être ambiguë. En revanche, lorsqu'une rétribution est contestable, Les individus accordent plus d'attention au processus de distribution. Si le processus est perçu comme juste, les individus seront moins enclins à remettre en cause le décideur, même si la rétribution est désavantageuse. Mais lorsque la rétribution et la procédure sont inappropriées, le mécontentement est maximisé. Ainsi, les processus ont-ils un plus grand impact quand la récompense est faible. Dans les cas ici la rétribution est perçue favorablement, Les questions relatives au processus sont moins préoccupantes. Nous pouvons aussi décrire ce même phénomène interactif selon la perspective de la rétribution. Lorsque le processus est perçu comme juste, les individus sont motivés d'accepter ses conséquences. Ils semblent indifférents au fait que la rétribution obtenue soit favorable ou défavorable. Néanmoins, lorsque le processus de distribution est jugé injuste, les individus ne vont l'accepter que s'il leur fournit une rétribution avantageuse. Ces résultats sont importants puisqu'ils impliquent qu'un processus juste peut atténuer Les effets négatifs d'une rétribution désavantageuse, mais aussi qu'une rétribution juste peut modérer les effets négatifs d'un processus de distribution abusif.

Impact des interactions sur les cognitions sur soi. Les études expérimentales et de terrain qui cherchent à comprendre cet effet interactif suggèrent que les procédures et les rétributions agissent réciproquement pour prédire l'estime de soi (cf. Brockner, Heuer et al., 1998 ; Koper et al., Vermunt & Wilke, 1993 ; Schroth & Shah, 2000) et le sentiment d'auto-efficacité (Gilliland, 1994). Néanmoins, l'interaction entre la justice procédurale et la justice distributive semble avoir une forme différente dans l'explication des cognitions sur

soi. Les études de Brockner et al., de Gilliland, Koper et al., et Schroth et Shah ont toutes montré qu'en recevant un feedback négatif, Les individus s'évaluent de façon moins positive dans les cas où le feedback est perçu comme résultant d'une procédure juste que dans les cas où le feedback est perçu comme résultant d'une procédure injuste. C'est une conclusion inhabituelle, dans le sens où la justice procédurale rend l'impact du feedback négatif plus mauvais qu'il ne le serait autrement l'explication de cet effet semble être liée à la nature même du feedback de performance. Ce feedback comporte généralement des informations sur les aptitudes et les compétences. En recevant un feedback évaluant ces capacités, un processus équitable peut inciter les individus à accepter leur feedback comme ayant une validité plus grande. Ainsi, lorsque les procédures sont perçues comme justes, un feedback négatif découlant de ces procédures aurait une plus grande valeur évaluative. Au contraire, lorsque les procédures sont perçues comme injustes, le feedback sera plus facilement écarté. En somme, Les informations ont plus d'importance et d'impact quand elles sont fondées sur des procédures justes plutôt que sur des procédures injustes. En conséquence, un feedback positif et juste incite les individus à s'évaluer de manière plus favorable, alors qu'un feedback négatif et juste les incite à s'évaluer d'une manière beaucoup moins favorable. Par extension, un feedback négatif et injuste aura probablement moins d'impact négatif sur l'évaluation de soi (Brockner et al., 1998 ; Koper et al., 1993 ; Schroth et Shah, 2000).

En général, lorsque les procédures et les rétributions associées ne correspondent pas à ce qui est souhaité, les individus ont tendance à éprouver un moindre niveau de justice. Si le processus ou la rétribution est perçue comme juste, les individus tendent à accepter l'évènement dans une plus large mesure que dans le cas où aucun des deux n'est perçu comme juste. Autrement dit, le processus importe plus quand la rétribution est défavorable et importe moins quand la rétribution est considérée favorable. Bien que les études empiriques disponibles vérifient généralement ces hypothèses, deux précisions sont à mentionner. Premièrement, il faut signaler que l'interaction entre justice distributive et justice procédurale n'est pas toujours observée. Dans certains cas, elle n'est pas tout simplement testée (cf. Konovsky & Cropanzano, 1991), dans d'autres, les niveaux significatifs ne sont pas atteints (cf. Lowe & Vodanovich, 1995) ; enfin les variables dépendantes étudiées, sont parfois seulement liées aux effets principaux de la rétribution (cf. Cropanzano & Konovsky, 1995). Malgré cela, lorsque les perceptions de la justice distributive et la justice procédurale sont considérées ensemble, l'effet interactif est empiriquement soutenu (Brockner, 2002 ; Brockner

& Wiesenfeld, 1996). Deuxièmement, en étudiant l'interaction entre le processus et la rétribution, les auteurs ont parfois confondu *la justice de la rétribution* et son *caractère favorable*. Bien que les deux puissent être importants, ils ne représentent pas la même chose. La (*justice* se réfère à un jugement de nature morale, alors que la favorabilité désigne un jugement sur un avantage personnel. Logiquement, la justice distributive et le caractère favorable de la rétribution ont des liens nomologiques distincts, en termes d'antécédents et de conséquences (Sitka et al., 2003 ; Van den Bos *et al.*, 1998). Pour cette raison, il est très important que les chercheurs spécifient exactement avec lequel des deux concepts la justice procédurale interagit (Nadistic, 2006b). Certains auteurs ont précisé que la justice procédurale interagit avec le caractère favorable de la rétribution (cf. Brockner, 2002 ; Cropanzano & Konovsky, 1995), d'autres ont annoncé que la justice procédurale interagit avec la justice de la rétribution (cf. Goldman, 2003 ; Skarlicki et Folger, 1997). D'autres ont enfin décrit l'interaction entre le processus et la rétribution comme impliquant à la fois la justice de la rétribution et son caractère favorable (cf. Brockner & Wiesenfeld, 1996 ; Cropanzano & Folger, 1991). Chaque approche peut avoir des avantages et des limites, mais les recherches futures devraient distinguer entre la justice distributive *stricto sensu* et le caractère favorable de la rétribution. Nous pouvons noter un triple effet interactif.

2.1.3. Le triple effet interactif : justice distributive – justice procédurale - justice interactionnelle

Skarlicki & Folger (1997) ont estimé que la seule interaction entre processus et rétribution est très réductrice. Ces auteurs ont soutenu en particulier que si la justice interactionnelle ou la justice procédurale sont perçues comme élevées, les individus accepteraient mieux une rétribution perçue comme injuste. Autrement dit, lorsque la justice procédurale est faible, l'interaction prédite entre justice distributive et justice interactionnelle devient probable. Dans le cas où la justice procédurale est élevée, l'interaction entre justice distributive et interactionnelle n'est pas nécessairement significative. Ces idées suggèrent qu'il y a un triple effet interactif entre les trois formes de justice. En termes empiriques, Skarlicki & Folger (1997) ont montré que ce triple effet interactif prédit l'impact de la justice organisationnelle sur Les comportements déviants sur Le lieu de travail. A l'exception de cette étude, seules quelques recherches ont testé la triple interaction entre les trois formes de justice. Néanmoins, ces tests ont généralement

soutenu cet effet interactif. Par exemple, dans une étude de terrain, Goldman (2003) a interrogé par questionnaire 583 travailleurs récemment licenciés afin de savoir s'ils ont engagé un recours juridique contre l'organisation (plainte auprès d'une instance gouvernementale pour demander des indemnités conformément à la loi). Goldman a trouvé un triple effet interactif entre la justice distributive, la justice procédurale et la justice interactionnelle sur l'engagement d'un recours juridique. Plus précisément l'effet de la justice distributive sur le recours est significatif seulement quand la justice procédurale et la justice interactionnelle sont perçues faibles. Ce qui laisse supposer que des procédures justes puissent réduire l'intention de recours juridique qui résulterait probablement des situations de licenciement dans lesquelles le traitement interpersonnel est perçu comme injuste. En outre, la relation n'est pas significative lorsque la justice procédurale et la justice interactionnelle étaient perçues élevées. Dans une étude récente, Cropanzano et al., (2005) ont étudié la justice perçue et l'attractivité des politiques de discrimination positive. Les auteurs ont prédit un triple effet interactif des formes de la justice sur l'attractivité des politiques de discrimination positive et sur l'intention de postuler à un emploi dans l'organisation. Ces hypothèses ont été empiriquement vérifiées. L'interaction entre la justice distributive et la justice interactionnelle s'est avérée significative lorsque la justice procédurale était perçue faible.

Notre analyse a jusqu'à présent manqué de répondre à une question fondamentale : pourquoi les individus se soucient-ils de la justice ? La littérature fournit trois réponses différentes, bien que non mutuellement exclusives. Les deux visions traditionnelles de la justice concernent les besoins matériels et de valorisation de soi au sein du groupe (les modèles instrumentaux et relationnels) (Cropanzano et al., 2001), alors que la troisième vision, plus récente, est basée sur la moralité (cf. Cropanzano et al., 2003).

Selon le modèle instrumental, les individus se soucient de la justice dans le sens éclairé de l'intérêt personnel. Nous comprenons tous, et donc le raisonnement est valable, que par moments, nous ne pouvons pas recevoir les résultats que nous souhaiterions. Cependant, à long terme, les processus justes assurent de meilleures opportunités pour maximiser les gains personnels (ce type de raisonnement est considéré en détail par Cropanzano et al., (2001) et Lind & Tyler (1988) qui ne le voient pas comme une explication complète des motivations de la justice). Le modèle instrumental repose sur la vision classique selon laquelle la justice est motivée par les incitations économiques et que la justice est importante parce qu'elle apporte des récompenses matérielles (cf. Cropanzano & Ambrose, 2001 ; Shapiro, 1993). Les études empiriques soutiennent cette vision instrumentale, du moins

comme une explication partielle des motivations de la justice. Plusieurs chercheurs ont constaté que les individus sont plus satisfaits par rapport aux processus lorsque les rétributions leur sont favorables (cf. Shapiro & Brett, 1993). Dans leur méta-analyse, Cohen-Charash & Spector (2001) ont également trouvé un lien significatif entre le salaire et la justice procédurale ; des salaires plus élevés étaient corrélés de façon positive avec des perceptions plus élevées de justice organisationnelle. Le modèle instrumental est aussi vérifié dans les études qui montrent que Les individus ont tendance à évaluer plus positivement les processus quand Les rétributions obtenues sont favorables par opposition aux processus aboutissant à des rétributions défavorables (cf. Cole & Flint, 2003 ; Conlon, 1993 ; Conlon & Ross, 1993). Cependant, La prudence est de mise pour ne pas surestimer l'importance du mobile instrumental. Les gains économiques sont potentiellement importants, mais il semble improbable qu'ils fournissent la justification unique à l'intérêt de la justice organisationnelle. Force est de constater que les effets empiriquement vérifiés ne sont pas toujours élevés (cf. Tyler, 1989, 1991). D'ailleurs, quelques études n'ont pas permis de vérifier significativement le modèle instrumental (cf. Giacobbe-Miller, 1995 ; Tyler, 1994). D'autres études ont constaté que le souci de justice reste présent, même lorsque les gains économiques personnels sont contrôlés (cf. Conlon, 1993 ; Cropanzano & Randall, 1995 ; Krehbiel et Cropanzano, 2000 ; Lind et al., 1990 ; Shapiro & Brett, 1993). Certes, les gains économiques constituent un problème de justice, mais d'autres motifs importants devraient également être considérés.

Un autre groupe de modèles sur les motivations de la justice est focalisé sur les relations entre les individus. Deux cadres théoriques sont alors communément utilisés : le mode de la valeur de groupe ou le modèle relationnel (Tyler & Blader, 2000) et la théorie de l'échange social (Blau, 1964). Lind & Tyler (1988 ; Tyler & Lind, 1992) ont proposé un modèle centré sur l'identité relationnelle (appelé aussi modèle de la valeur de groupe). Ce modèle suggère que les individus utilisent les procédures pour estimer la valeur qui leur est accordée par le groupe, l'organisation, ou l'autorité utilisant ces procédures (Tyler & Lind, 1992). Basé sur la théorie de l'identité sociale, le modèle relationnel insiste sur le besoin des individus d'appartenir à des groupes sociaux (Tyler, 1997 ; Tyler et Smith, 1998). Selon ces auteurs, les individus éprouvent des sentiments de *valeur* de soi grâce à des procédures justes. Ceci est valable parce que des procédures justes reflètent le respect pour l'individu de la part du groupe, de l'organisation, ou de l'autorité décidant de ces procédures. Ainsi les individus se soucient-ils de la justice parce qu'elle indique leur position, statut et renommée au sein du groupe. Au contraire, les individus connaissent des sentiments

négatifs de soi à la suite de procédures injustes. Les procédures injustes signifient pour l'individu qu'il est moins respecté par le groupe, l'organisation, ou la figure d'autorité.

Cette injustice indique que l'individu n'est pas accepté comme un membre à part entière dans le groupe. La recherche suggère que l'effet des procédures sur ces sentiments positifs ou négatifs survient indépendamment de la rétribution reçue (Lind & Tyler, 1988). Les perceptions de justice procédurale sont déterminées par la réunion de trois jugements relationnels. Premièrement, la neutralité est évaluée. Les procédures d'allocation utilisées doivent être impartiales, honnêtes et bâties sur des arguments pertinents ; si ces conditions sont vérifiées, la neutralité est assurée. Deuxièmement, la loyauté (ou la bienveillance) est estimée. La figure d'autorité devrait être motivée par la provenance, l'intégrité et un intérêt sincère pour les besoins des autres. Si des motifs justes sont à la base de la décision ou l'action, la confiance peut être accordée à la figure d'autorité. Troisièmement, la reconnaissance de statut (ou le standing) est évaluée. Si la figure d'autorité traite les membres du groupe avec dignité et respect, elle montre qu'elle est sensible au statut de ces membres (cf. Tyler, 1989, 1990, 1994).

Une caractéristique importante du modèle relationnel/valeur de groupe est qu'il accorde de l'importance aux relations à long terme. Selon ce cadre théorique, les individus sont concernés par la justice car ils craignent l'exclusion de leur groupe social. Par extension, plus le groupe est important pour les individus, plus ils craindront l'exclusion et plus la justice sera cruciale. Ainsi, le modèle relationnel postule que la justice importe plus quand l'identification au groupe est élevée et moins quand l'identification au groupe est faible. Différents chercheurs ont testé ce modèle (Brockner, et al., 1992 ; Huo et al., 1996 ; Tyler & DeGoey, 1995). Brockner al., (1992) ont exploré le modèle relationnel dans deux études de terrain. Dans la première étude, Brockner et ses collègues ont *examiné* les réactions des survivants à un licenciement. Leur mesure d'identification au groupe était l'engagement organisationnel avant que les licenciements pour restructuration n'interviennent. Comme prévu, Brockner et al. (1992) ont trouvé un effet modérateur de l'identification au groupe sur le lien entre la justice et diverses variables dépendantes. En particulier, la justice perçue avait des effets plus faibles sur les conséquences du licenciement, l'intention de départ

et l'effort au travail, pour les individus dont l'identification à l'organisation était initialement faible.

Inversement, pour les individus dont le niveau d'identification à l'organisation était élevé, la perception de justice avait des liens plus forts avec les variables dépendantes. Ces résultats ont été répliqués dans une seconde étude auprès d'un échantillon de citoyens de la ville de Chicago. Les participants ont été interrogés à deux reprises, à environ un an d'intervalle. L'identification à la ville a été opérationnalisée comme la fierté accordée à la police locale et l'obéissance aux lois en vigueur. Au cours de la période séparant les deux enquêtes, 291 participants ont eu maille à partir avec la police ou les tribunaux. Les individus ayant une forte identification à la ville ont réagi plus significativement à la justice de leur traitement que ceux ayant une faible identification.

L'étude de Tyler & DeGoey (1995) a concerné un échantillon de 401 résidents d'une communauté de Californie. Les chercheurs se sont intéressés à la façon dont les citoyens ont réagi à la pénurie d'eau en 1991. Ils ont constaté que l'interaction entre la justice procédurale et l'identification prédit le respect accordé à la communauté. Les autres conclusions de l'étude étaient plus mitigées, mais soutenaient généralement le mode de valeur de groupe/modèle relationnel. Dans une autre étude, Huo et al., (1996) ont étudié 305 employés de différents groupes ethniques. Huo et ses collègues ont utilisé une méthodologie rétrospective. Plus précisément, ils ont demandé aux participants de rapporter un désaccord passé avec leur superviseur direct. Ils leur ont demandé ensuite de décrire leurs réactions face à ce conflit. Les résultats montrent que lorsque le subordonné s'identifiait à son patron, les considérations relationnelles (par exemple, la neutralité, la bienveillance et la reconnaissance de statut) exerçaient des effets forts. Inversement, lorsque le subordonné ne s'identifiait pas à son patron, les effets des considérations relationnelles étaient faibles et les considérations instrumentales (par exemple, le caractère favorable du résultat) avaient des effets forts. Il faut être prudent lorsqu'il s'agit d'aborder la théorie de l'échange. En effet, il n'y a pas une seule théorie D, mais plutôt une famille de modes liés (Cropanzano et al., 2001). Les théories modernes, par opposition à celles plus anciennes (cf. Gergen, 1969 ; Homans, 1961 ; Kelley & Thibaut, 1978 ; Thibaut & Kelley, 1986), ont tendance à soutenir que les individus ajustent leurs stratégies d'échange sur la base de leurs rapports avec d'autres personnes ou avec l'organisation. Plus précisément, il y a deux types essentiels d'échanges : économique ou social (cf. Blau, 1964 ; Cropanzano & Prehar, 2001 ; Foa, 1974, 1980 ; Masterson et al., 2000

; Rousseau, 1995 ; Rousseau & Parks, 1993 ;Shore & Tetrick, 1994). Les deux types d'échange représentent les pôles opposés d'un continuum.

D'un côté du continuum, il y a les échanges économiques qui impliquent des transactions concrètes sur des avantages, souvent de nature matérielle. Ces échanges sont probablement *qui pro quo*. Par exemple, Les salariés peuvent, dans leurs relations d'échange avec leurs employeurs, se limiter aux tâches pour lesquelles ils sont précisément rémunérés. Les échanges économiques ne sont pas nécessairement fondés sur la seule maximisation du profit. En effet, ils peuvent être gouvernés (au moins partiellement) par certaines obligations entre les parties concernées par l'échange. L'obligation la plus généralement discutée est le respect de la norme de réciprocité. Selon cette norme, on doit rendre une faveur ou des avantages reçus (pour une discussion classique, voir Gouldner, 1960 ; Levinson, 1965 ; Mauss, 1967). Le manquement à cette norme en omettant de rendre Le traitement favorable serait probablement perçu comme injuste. Heureusement, le contraire est aussi vrai.

L'accomplissement des obligations de réciprocité peut favoriser le développement de relations plus solides et l'engagement mutuel entre les parties (Molm, 2003 ; Molm, et al., 2000). Les relations d'échange social représentent l'autre borne du continuum. Dans les situations d'échange social, les individus échangent probablement des avantages relativement abstraits, comme le soutien émotionnel ou l'empathie. Les échanges sociaux ont tendance à être caractérisés par un sens de l'engagement (Bishop & Scott, 2000 ; Bishop et al., 2000 ; Deckop et al.,1999) et par la confiance (Konovsky & Pugh, 1994). Par conséquent, les individus dans Les relations d'échange social ne demandent pas de retour immédiat des faveurs qu'ils accordent aux autres. Les relations d'échange social sont décrites par les participants comme des relations à long terme et de grande qualité (cf. Liden, Sparrowe et Wayne, 1997 ; Settoon, Bennett et Liden, 1996 ; Wayne et Green, 1993 ; Wayne, Shore et Liden, 1997). Ainsi, Les individus ayant des relations d'échange social avec leur employeur, déploient des niveaux supérieurs de performance au travail et de comportements de citoyenneté organisationnelle (Cropanzano et al., 2002 ; Moorman et al., 1998 ; Masterson et al., 2000 ; Rupp & Cropanzano, 2002).

La justice organisationnelle et la théorie de l'échange social représentent deux littératures différentes, bien que les dernières années aient connu des efforts pour les intégrer (cf. Cropanzano, Rupp et al., 2001). Ces modèles intégratifs sont généralement

explicites. Ils postulent que la justice organisationnelle, et surtout la justice procédurale et la justice interactionnelle, engendrent des relations d'échange social. Ces relations génèrent à leur tour une plus forte performance au travail et plus de comportements de citoyenneté organisationnelle. Autrement dit, la relation d'échange social a un rôle médiateur. C'est la relation, et non la justice en soi qui est la cause proximale des comportements au travail. La justice est ainsi un antécédent qui crée une relation de haute qualité contribuant à l'efficacité. La théorie de l'échange social a connu un soutien empirique important. Par exemple, Konovsky & Pugh (1994) ont appliqué la théorie de l'échange social à 475 salariés dans le secteur hospitalier. Ces auteurs ont montré que la justice procédurale (opérationnalisée dans cette étude, comme une combinaison de justice procédurale et de justice interactionnelle) prédisait la confiance.

La confiance prédisait à son tour les comportements de citoyenneté organisationnelle (OCB). La justice distributive n'avait pas de liens significatifs avec ces variables. Dans une autre étude, Moorman et al. (1998) ont constaté que la justice procédurale prédisait le soutien organisationnel perçu. Les salariés qui pensaient que leurs relations avec l'organisation reflétaient un soutien plus fort avaient des niveaux supérieurs de comportements de citoyenneté organisationnelle. Dans une étude plus récente, Cropanzano et al. (2002) ont distingué entre la justice procédurale et la justice interactionnelle. Ces auteurs ont constaté que la justice procédurale prédisait les évaluations de performance au travail. Cependant, comme prévu par la théorie de l'échange social, la relation entre justice interactionnelle et performance est médiatisée par la qualité de l'échange entre le leader et le subordonné (LMX, voir Liden et al., 1997 ; Settoon et al., 1996 ; Wayne et al., 1997). Les résultats trouvés par Cropanzano et ses collègues sont restés significatifs même en contrôlant les perceptions de justice distributive. Les recherches récentes admettent l'importance de la justice dans le développement de relations d'échange social, tout en accordant plus d'attention à l'entité sociale en question. Masterson et ses collègues (2000) ont soutenu que les employés peuvent développer une relation d'échange social avec leur supérieur hiérarchique immédiat, ou avec leur employeur considéré globalement. Ces auteurs ont davantage soutenu que la justice procédurale créerait des relations d'échange social avec l'organisation, alors que la justice interactionnelle créerait plutôt des relations d'échange social avec le supérieur hiérarchique direct. En administrant un questionnaire à 651 employés d'une université américaine, Masterson et al. (2000) ont trouvé un fort soutien empirique en faveur de ce modèle. D'une part, la justice procédurale était directement liée au soutien organisationnel perçu, qui était à

son tour directement 1% aux intentions de départ et aux comportements de citoyenneté favorables à l'organisation. La justice interactionnelle, d'autre part, était directement liée à la qualité du LMX, qui était directement lié aux évaluations des performances au travail. D'autres études empiriques (Barling & Phillips, 1993 ; Cobb, et al., 1997 ; Findley, Giles & Mossholder, 2000) ont apporté un appui supplémentaire aux modèles de rechange social.

Les fondements moraux dans la justice organisationnelle constitueraient un axe de recherche très intéressant. Le travail de Folger (1998, 2001) est très instructif à ce propos. Folger et ses collègues suggèrent que la justice traduit, partiellement, l'exercice d'un devoir moral. Ce fondement déontique apporte un complément très pertinent aux motifs instrumentaux et interpersonnels de la justice. Dans la mesure où les recherches sur la justice organisationnelle continuent d'approfondir les motifs sous-jacents aux comportements de justice, le modèle déontique semble très prometteur. Explorer ces perspectives exaltantes ; ainsi que d'autres questions sur la justice organisationnelle, s'avérerait très fécond pour de futures recherches.

2.1.4. L'idée Justice organisationnelle dans son étendue

L'idée de la justice correspond globalement à l'évaluation du fait que la réponse apportée par une partie à une autre est, ou non, appropriée à ses attentes (Folger & Bies, 1989 ; Folger & Konovsky, 1989 ; Dailey & Kirk, 1992 ; McFarlin & Sweeney, 1992 ; Benraïs & Peretti, 2001 ; De Cremer, 2005 ; Sabadie et al., 2006 ; Hollensbe et al., 2008 ; Meyer & Ohana, 2010). Cette théorie s'intéresse donc à la gestion des relations entre les parties, que ce soit dans le cadre d'un marché, par exemple les réclamations des clients (Conlon & Murray, 1996 ; Sabadie et al., 2006), dans celui des ajustements des mesures de performance notamment de la force de vente (Huffman et Cain, 2001), ou dans celui des relations au travail (Folger & Konovsky, 1989 ; McFarlin & Sweeney, 1992 ; Colquitt et al., 2001 ; Le Flanchec, 2006 ; Bertrandias et al., 2009 ; Nasr et al., 2009). La justice distributive a un impact positif sur la satisfaction liée à la paye (Folger & Konovsky, 1989 ; McFarlin et Sweeney, 1992), la satisfaction au travail (McFarlin & Sweeney, 1992), la performance au travail (Fields, et al., 2000) et un impact négatif sur l'intention de quitter l'organisation (Aryee et al., 2002), alors que la justice procédurale tend à affecter positivement l'engagement organisationnel des employés (Folger & Konovsky, 1989 ; McFarlin et Sweeney, 1992), la négociation avec leurs superviseurs (Folger & Konovsky, 1989) et l'évaluation des supérieurs par les subordonnés

(McFarlin & Sweeney, 1992). Enfin les justices procédurale et distributive interagissent pour prédire les résultats organisationnels (McFarlin & Sweeney, 1992).

Les interactions entre les jeux politiques et respectivement la justice procédurale et la justice interactionnelle ont un effet positif significatif sur l'engagement affectif (Doucet, 2004). Alors que l'interaction entre les jeux politiques et la justice distributive a un effet significatif sur l'engagement continu. Cependant, aucune recherche ne relie, à la fois, la justice à l'employabilité à la satisfaction et à l'engagement. Or les interventions sur l'employabilité impliquent souvent un changement dans la situation actuelle du travail du salarié. Elles servent aussi la flexibilité de l'organisation et dans ce sens ont une valeur stratégique et conduisent aussi aux conséquences pour les salariés (Van Dam, 2004). Ces interventions doivent donc être comprises par tout le monde ce qui implique un problème de gestion des ressources humaines, d'équité ou de justice. Or comme l'indiquent Becker et Gerhart, (1996), les ressources humaines sont l'unique source d'avantage compétitif défendable, parce qu'à la différence des autres sources (coûts, produits, avantages divers etc.), la structure sociale complexe tel que le système des emplois est difficilement imitable. L'idée de base que nous voulons vérifier est que la justice, associée aux différentes capacités de l'employabilité contribue positivement à améliorer celle-ci et conduit à la satisfaction et à l'engagement du salarié.

- **Justice organisationnelle et employabilité**

Etant donné que la justice distributive concerne par définition ce que les individus reçoivent, il est supposé qu'elle a un impact sur les réactions des employés aux rétributions spécifiques à l'organisation (Cf. Cohen-Charash & Spector, 2001). Si la justice distributive est un déterminant principal de la satisfaction d'un salarié à l'égard d'une rétribution organisationnelle spécifique ou d'un résultat d'une décision précise, la justice procédurale est un déterminant de ses attitudes et comportements liés à l'organisation dans sa globalité (Cf. Cropanzano & Greenberg, 1997). La justice procédurale semble notamment avoir un impact plus grand sur les réactions au regard de l'organisation et de ses dirigeants (Lind, 1995 ; Tyler et DeGoeij, 1995). Dans une étude devenue classique, Folger & Konovsky (1989) ont démontré cette dichotomie. En étudiant les augmentations de salaire, ces auteurs ont constaté que lorsque les participants estimaient leur augmentation trop basse, ils étaient particulièrement insatisfaits de l'augmentation elle-même.

Il n'y a pas d'étude reliant directement la justice à l'employabilité. Il n'existe pas non plus de consensus sur une définition de l'employabilité (Saint Germes, 2004) et au moins trois grandes approches du concept sont abordées par la littérature. La première approche est globale et définit l'employabilité à partir des transactions autour de l'emploi, en la reliant à des facteurs individuels et à des facteurs externes à l'individu (McQuaid & Lindsay, 2005, p. 209-210). Les facteurs individuels sont les habiletés au niveau de l'employabilité et les attributs d'employabilité, les caractéristiques démographiques, la santé et le bien-être, la recherche d'emploi, l'adaptabilité et la mobilité. Les circonstances personnelles sont la situation du ménage, la culture de travail et l'accès aux ressources. Et les facteurs externes sont ceux liés à la demande et ceux liés aux supports utilisés. Cette approche est également désignée par perception individuelle de l'employabilité, par certains chercheurs (par exemple, Rothwell & Arnold, 2007).

La deuxième approche se focalise sur les caractéristiques personnelles du salarié et comprend l'habileté ou la capacité d'adaptation aux différentes situations engendrées par l'activité salariée (Hillage & Pollard, 1999), un apprentissage continu (Bagshaw, 1996 ; Lane et al., 2000), la maîtrise et la gestion de sa carrière et de sa recherche d'emploi (Hillage et Pollard, 1999), la connaissance professionnelle (Van der Heijden, 2002), l'intégration des demandes nouvelles du marché, l'acquisition de nouvelles expertises ou habiletés à travers les mouvements latéraux plutôt qu'ascendants dans les carrières, dans différents contextes organisationnels (Howard, 1995 ; Arthur et Rousseau, 1996). La dernière approche définit l'employabilité en termes de probabilité d'occuper un emploi ou une activité (Saint Germes, 2004) ou en termes de capacité à être employé. Ceci inclut l'état du marché du travail (Hillage & Pollard, 1999 ; Kirschenbaum & Mano-Negrin, 1999 ; Lane et al., 2000 ; Rajan et al., 2000), et des facteurs liés à la demande d'emploi (Mallough & Kleiner, 2001). Hillage & Pollard (1999), dans une revue de la littérature, relèvent trois éléments fondamentaux pour définir l'employabilité : la capacité à obtenir un emploi initial, conditionnée entre autres par le système éducatif. Cette capacité peut être qualifiée de formation du salarié.

Nous pensons que cette capacité, prise globalement, donne l'aptitude au salarié de porter des jugements sur les aspects liés à la justice et que cette dernière peut améliorer le processus de formation dans et à l'extérieur de l'entreprise. La capacité à conserver son emploi et à mener des transitions entre les emplois et les rôles dans une même organisation. On peut traiter cette capacité de mobilité du salarié. La capacité à trouver un autre emploi si nécessaire, entendue comme la capacité et la volonté des individus dans le management des

transitions d'emploi entre les organisations et en leur sein. Cette démarche peut être qualifiée de développement et orientation professionnelle du salarié. Folger & Konovsky, (1989) ; McFarlin & Sweeney, (1992) montrent que la justice distributive a plutôt tendance à expliquer les facteurs personnels, alors que la justice procédurale explique plutôt les aspects liés à la structure ou à l'organisation (facteurs externes à l'individu). Or les définitions de l'employabilité comportent à la fois des facteurs individuels, des circonstances personnelles et des facteurs externes (voir McQuaid & Lindsay, 2005). Van Dam, (2004) montre que l'un des antécédents de l'employabilité ou des activités d'employabilité c'est l'orientation vers l'employabilité définie comme l'attitude que les employés ont vis-à-vis des interventions visant à accroître la flexibilité de l'organisation à travers le développement et le maintien de l'employabilité des individus pour l'organisation. Or l'orientation vers l'employabilité est positivement reliée à l'engagement affectif, qui est lui-même une conséquence de la perception du support organisationnel (Hutchison, 1997).

- **Les théories de la justice organisationnelle de Greenberg**

La théorie de l'équité d'Adams (1963 ,1965) a connu de nombreux prolongements s'inscrivant dans la justice organisationnelle (Dang Olinga, 2016) celle de Greenberg. (1987,1990) divise deux dimensions de l'équité dans les organisations de justice distributive et la justice procédurale des processus (Dang Olinga, 2016). Pour lui la théorie d'Adam (1963,1965) est apte à part à rendre compte du sentiment de justice distributive, pour l'améliorer. Il ajoute pour l'améliorer la justice procédurale concernant essentiellement des processus mis en la place pour prendre les décisions d'attributions des récompenses, c'est-à-dire qui influencent positivement l'équité comme la justice des méthodes, des moyens et processus déployés(utilisés) par des organisations pour allouer les ressources et les récompenses.

En bref, ces théories nous proposent de motiver à travers la justice perçue partiellement à la gestion de rémunération, introduisant la contribution, le mérite de salaires lorsque les récompenses leur sont attribuées. Selon Thériault(1983) si elles guident une meilleure compréhension des attitudes et des comportements de salariés en utilisant les principes d'équité interne (utilisation des enquêtes de salaire) elle peut aider les pratiques d'évaluation de salaire des emplois de travail en entreprise (Dang Olinga, 2016)

Les théories du choix cognitif montrent comment les gens sont motivés (Dang Olinga 2016, p.88). Les deux dernières familles théoriques de Kanfer (1990) reconnaissent une capacité en

mettant en avant le rôle des effets des dispositions, de la volonté et de caractéristiques instrumentales du contexte du travail. Est dit de processus ce type de théories, car elles se penchent sur le processus motivationnel et les mécanismes qui conduisent à la motivation. Les principales théories de ce groupe sont les suivantes :

- la théorie du mobile à l'accomplissement Atkinson(1957) l'approche interactionnelle classique
- la théorie de attente de Vroom (1964) ou théorie de l'expectation (vie) l'approche cognitive interne tout à partir de la théorie des attentes de Vroom (1964) on ne se limite pas aux arbitrages entre expectation des succès et échecs comme envisagées par Atkinson(1957) elle a trouvé le plus d'explication dans le domaine managérial (Dang Olinga, 2016)
- La théorie des dynamiques de l'action d'Atkinson Birch et Kuchi (1970 ,1978) l'approche des dynamiques dans l'action.
- La théorie des attentes de Vroom (1964) repose sur l'idée que le processus motivationnelle est force. Cette 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 l'expectation (E), l'instrumentalité (I) et la valence (V) (Dang Olinga, 2016). La motivation au travail d'un salaire serait déterminée par des attentes, ces attentes l'inciteront à agir s'il perçoit une relation d'instrumentalité ou en fonction de la performance réalisée une probabilité de percevoir des récompenses, elles seront exécutées par les efforts qu'ils se sentent capable de déployer pour réaliser ses objectifs attendus (Dang Olinga, 2016). Si le salarié ressent de l'attrait (une valence) à l'égard des buts de performance et des récompenses souhaitées, ces relations d'attente et d'instrumentalité une motivation (Dang Olinga, 2016, p.89).

A partir des travaux de Tolman(1932) et Lewin (1996), les théories du choix cognitif cherchent à comprendre « comment le mécanisme de la motivation fonctionne » ou «comment l'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 qu'est attendu l'organisation (Dang Olinga, 2016, p.88). Afin de répondre à ces questions : elles proposent un principe de base : le comportement est déterminé par une valeur subjective de l'objectif l'individu cherche à atteindre (poursuit) mais aussi ses attentes de voir son comportement produire les résultats recherchés. La justice organisationnelles concept capable d'expliquer un certain nombre de phénomène organisationnels, influençant la santé,

les attitudes et comportements, sa dimension de justice est apparue au fil des temps comme leur facteur clef des risques psycho-sociaux englobant des différentes perceptions que l'on a de ce qui est juste ou injuste dans les politiques et les pratiques organisationnelles (Steiner et Toreze, 2004). Nous pouvons servir de la justice pour mobiliser des actions et favoriser les attitudes et comportement positifs au sein des organisations.

Les origines des perceptions des différents types de justices restent limitées (ColanChararsh et al 2001 ; Colquilt, 2001 ; Cropanzono et al, 2001 ; Mausour-Colé & Scott, 1998 ; Masterson et al 2000) dans le sens où peu d'étude se sont focalisées sur d'autres aspects organisationnels comme les caractères des postes de situation de travail qui pourraient déterminer les perceptions de justice organisationnels. La justice a un impact positif sur les attitudes et les comportements au travail (Cohen-Charash & Spector, 2001 ; Colquilt et al, 2001 Colquilt et al, 2013). Des relations interpersonnelles qui accompagnent la justice organisationnelle, la justice interactionnelle, la théorie de la justice organisationnelle, s'intéressent aux perceptions des individus relatifs au traitement reçu dans l'organisation et aux réactions comportementales. Consécutives à ses perceptions (Folger & Konowsky, 1989, James, 1993) et avec entités contribuant aux perceptions de justices.

La justice distributive a un grand impact dans la satisfaction liée à la paye et la satisfaction au travail ; alors que la justice procédurale a tendance à affecter l'engagement organisationnel des employés (Folger & Konowsky, 1989) ; la négociation avec les superviseurs. Selon Johnson et Greening (1999), la justice c'est la gouvernance qui s'intéresse à tous les aspects de la gestion au sein de l'entreprise ayant comme caractéristiques de spécifier la distribution des droits au sein de l'entreprise mais aussi des devoirs et des responsabilités et d'édicter les règles et les procédures à suivre pour prendre des décisions d'affaires dans l'organisation (Ramaswamy et al., 2005). Cette gouvernance agit également sur les choix fondamentaux des entreprises tels que les investissements des fonds de pensions et permet également d'exercer les attributions qui sont celles de la justice telles que le respect des procédures ou la relation de l'équité (Johnson & Greening, 1999 ; Folger & Konowsky, 1989). Selon (McFarlin & Sweeney, 1992) l'évaluation des supérieurs par les subordonnés, cependant pour produire les résultats organisationnels les justices procédurales et distributive interagissent.

Par rapport aux dimensions accordées à la justice organisationnelle, on peut identifier deux groupes de chercheurs. Ils développent d'autres aspects de la justice qui le différencient du premier groupe, si ces deux groupes attribuent en commun à la justice des dimensions

procédurale et distributive, en plus des dimensions procédurale et distributive de la justice. Cependant la dimension interactionnelle est développée par Folger & Konowsky aux deux premiers de la justice pour le deuxième groupe, s'ajoutent la dimension interpersonnelle et informationnelle. Les dimensions de la justice sur le plan de la gestion des ressources humaines (GRH) peuvent être définies comme suit :

- la dimension procédurale : elle concerne les méthodes que l'entreprise utilise pour aboutir à la distribution organisationnelle, elle comprend la participation à la décision, la participation du processus de la prise de décision, l'accessibilité des salariés aux responsables ; la rapidité de traitement des problèmes des salaires ; la flexibilité, la capacité de l'entreprise à s'adapter aux demandes des salaires.
- la dimension distributive : elle repose sur l'équité perçue qui est décrétée comme un jugement en deux étapes. Dans la première étape, l'individu fait la comparaison entre ses contributions et ses avantages obtenus ce qui est désigné par équité. L'individu fait la comparaison entre le ratio d'équité interne dans la deuxième étape au regard des expériences passées et ou les solutions proposées par d'autres entreprise (équité externe).
- la dimension interactionnelle : elle s'intéresse à la relation entre l'entreprise et le salarié.

Les variables suivantes sont mises en exergue :

- le feed-back qui est l'explication et la justification par l'entreprise des décisions prises à la rencontre du salarié.
- l'honnêteté qui est la manière avec laquelle le salarié perçoit des informations qui lui sont fournies par l'entreprise.
- la politesse : c'est le respect et la courtoisie que les dirigeants de l'entreprise ont à l'égard des salariés.
- les efforts : c'est une manière dont le salarié perçoit. Les efforts fournis par l'entreprise pour résoudre les problèmes du salarié.
- l'empathie : c'est le degré d'attention accordé par les dirigeants de l'entreprise au salarié.
- La dimension informelle est associée à la communication honnête et justifications des décisions.
- la dimension interpersonnelle relie les événements jugés équitables au fait qu'ils sont traités avec respect et dignité. En réalité les dimensions informelles et interpersonnelles comprennent par leur définition les éléments de la justice interactionnelle (Müller & Djuatio,

année, 2011). Certaines études antérieures ont démontré les différents critères déterminants des perceptions de justice (Müller & Djuatio, 2011) la formation des perceptions de justice semble être les résultats de facteurs individuels et organisationnels (Beugré, 1998). La perception serait une construction mentale résultant à la fois des stimuli extérieurs et individuels. Les perceptions de justice dépendent de l'interaction entre les caractéristiques environnementales et individuelles, elles ne se constituent pas isolement (Cropanzano et al, 2001).

Selon la méta-analyse de Cohen-Charash & Spector (2001) ces perceptions de justice sont influencées par plusieurs éléments à savoir :

- les décisions et les récompenses (respect et règles de distributions, la valeur de la récompense /le résultat)
- les pratiques organisationnelles qui concernent les procédures et la qualité des interactions
- les caractéristiques individuelles (concernant les caractéristiques démographiques, et personnalité). l'équité semble être le déterminant essentiel des perceptions de justice distributive (Adam, 1965, Greenberg, 1987) plus tard, revient le principe de la « voix » (Folger, 1977) et les six règles au niveau des procédures de décisions telles que définies par Leventhal (1980) sont finalement devenues des déterminants de la justice procédurale.

En suite : la qualité de la communication et la dimension humaine des pratiques organisationnelles à travers le traitement interpersonnel des supérieurs hiérarchiques (Bies et Moag ,1986) ont été identifiées comme étant les éléments déterminants de perception de justice au niveau interactionnel (Maden, 2008, Cropanzano et al, 2001). Erdogan (2002) s'est intéressée aux antécédents des différentes dimensions de justice, pour elle, les antécédents de la justice procédurale par exemple sont des facteurs qui permettent d'exercer un contrôle sur les décisions et/montrant que les membres d'un groupe ont de la valeur et sont précieux aux yeux de l'organisation. La perception que l'on a des figures des autorités est fortement colorée à la justice interpersonnelle et informelle (Colquilt et al , 2001)

Kervan et Hanges (2002) se sont intéressés au prédicteurs de la justice procédurale, interpersonnelle et informationnelle dans le contexte de réorganisation. A ce propos ils ont constaté à travers leur étude des liens significatifs avec quatre antécédents :

- la participation des employés (expression des préoccupations)

- le soutien aux victimes
- la qualité de la communication et la cohérence entre les objectifs et les actions de la direction dans la mise en œuvre du projet.

War (1999), dans son modèle suggère que plusieurs facteurs liés au bien-être tels que

- la possibilité de contrôle,
- l'opportunité d'utiliser les compétences,
- la variété des tâches, la clarté environnementale, la valeur de la position sociale, la sécurité physique, la supervision et la possibilité des contacts interpersonnels sont liées aux composantes de la justice organisationnelle, agissant comme un médiateur sur la santé (cité par Levy, 2001).
- la perception du soutien organisationnel, la culture organisationnelle, la qualité d'échange avec le supérieur surtout dans le contexte d'évaluation des compétences sont des facteurs de contexte qui peuvent influencer sur les perceptions de justice (Erdogan, 2002).

Selon (Ambose & Schminke, 2003,2009), dans la détermination des perceptions de justice globale, les éléments contextuels comme la structure organisationnelle ont un rôle à jouer. Selon Sheppard et al, (1993), ces acteurs suggèrent que la structure de certaines organisations les rend plus systématiquement justes à travers la participation alors que d'autres sont systématiquement plus justes. Les règles, la répartition de pouvoir, les rations, les moments d'expressions qui sont des caractéristiques structurelles jouent aussi un rôle dans la perception d'équité (Ambose & Schminke, 2003). Ambose & Schminke ont noté que les expériences spécifiques, procédurales influencent les perceptions de justice globale.

Les différents sentiments de justice distributive procédurale, interpersonnelle et informationnelle (individuel ou en groupe) sont en correspondance avec un certain nombre de déterminants organisationnels. Les facteurs comme : le soutien social, la communication au travail (le partage d'informations) le style de management participatif peuvent influencer sur les sentiments de justice interactionnelle et procédurale. Le fait d'avoir un nouveau bureau, de pouvoir avoir l'accès à la formation continue pour le développement de ses compétences ou de travailler dans un endroit sécurisé peut s'apparenter à des récompenses correspondent aux autres aspects de la justice organisationnelle.

2.4.3. Les enjeux de la justice organisationnelle

Pour Foncher et al (2003), la justice organisationnelle est un inducteur incontournable de la santé psychologique des individus au travail. C'est une variable qui sert de repère aux

individus afin de jauger le type et la qualité des traitements reçus au niveau organisationnel. Les plus grandes revues en parlent. L'intérêt que les chercheurs ont sur la justice au travail c'est qu'elle touche plusieurs domaines de recherche tels que : la psychologie organisationnelle, la gestion des ressources humaines ; de même que les comportements organisationnels (Cropanzo & Greenberg : 1997).

Plusieurs conceptualisations de la justice au milieu du travail ont été avancées pendant plusieurs années. Selon Greenberg (2011), la justice organisationnelle est comprise comme la perception de justice que les individus ont au travail. Elle est en relation avec leurs réactions comportementales, cognitives et émotionnelles. C'est sur la base d'un référent que l'on constate la justice et de l'injustice, un autre individu qui possède ou non quelque chose que l'on convoite. Le sentiment d'être privé de cet objet convoité crée la frustration chez l'individu qui se transforme en perception d'injustice (Greenberg, 2011). Cependant, cette dernière perception d'injustice fait référence au sentiment de transgression ressentie par les individus quant à l'état de justice attendu (Greenberg, 2011).

Beaucoup de modèles de la justice organisationnelle sont présentés par plusieurs auteurs. Mais nous présenterons le modèle de Colquitt, (2011). Selon lui, il y a quatre qualités de justice : la justice distributive, la justice procédurale la justice interpersonnelle et la justice informationnelle. La justice distributive fait référence à la perception que les individus ont pendant la distribution des allocations et des récompenses en contexte organisationnel. Ces récompenses peuvent avoir plusieurs formes : monétaires comme le salaire, ou non monétaire comme les encouragements, et même les possibilités de promotion. En comparant ces récompenses reçues par rapport aux récompenses touchées par un autre individu qui fait partie du même contexte organisationnel, cet individu est à mesure d'évaluer la composante distributive de la justice organisationnelle. Cette évaluation se réfère à la théorie de l'équité développée par Adams (1963,1965). Elle porte sur l'évaluation subjective effectuée à la ration des instants qu'un individu reçoit relativement aux entrants qu'il fournit et ceci en comparaison avec la ration des individus de son environnement. Il est donc possible de comprendre que la justice distributive est comme une approche instrumentale basé sur le gain et les pertes selon Companzo et al., (2011). La perception de la justice distributive inclut les valeurs d'équité et d'égalité.

La justice procédurale est celle qui touche les processus décisionnels utilisés pour déterminer la distribution des ressources. Cette justice est comprise comme étant des principes moraux basés sur l'engagement. Elle est vue comme la comparaison qu'un individu

fait des procédures décisionnelles dont il est l'objet par rapport aux règles de procédures organisationnelles généralisés. Cette composante de la justice organisationnelle met l'accent sur la manière et non sur l'objet des prises de décisions. Il y aurait présence de justice procédurale, dans le cas où il y a cohérence entre les procédures généralisées au milieu organisationnel et les procédures qui affectent un individu (Colquitt, 2011). Par exemple le fait de retrancher les heures de travail sur la base de l'ancienneté d'embauche et la compétence peut engendrer une perception d'injustice chez certains individus, le contraire peut aussi être possible.

La justice interactionnelle quant à elle se définit comme étant les éléments inclus dans les interactions et les traitements reçus, de même que la communication entre les dirigeants et les employés. Cette partie de la justice organisationnelle est basée sur la nature des relations entre les individus qui composent l'organisation. Le côté humain de la justice organisationnelle est représenté par la justice interactionnelle « comment », les interactions entre les individus qui ont le pouvoir d'attribuer les ressources et les bénéficiaires de celles-ci. C'est le cas lorsque des explications leur sont communiquées de manière adéquate et respectueuse. Quatre éléments relatifs à la communication caractérisent la justice organisationnelle : la sincérité, le respect, la pertinence des questions posées et la justification.

Cette justice possède aussi un effet sur la façon dont les individus réagissent face aux procédures et aux résultats indésirables, selon Greenberg (2011). Il y va de la dichotomisation de la justice interactionnelle pour faire place aux composantes interpersonnelles et interformationnelles, la dimension interactionnelle de la justice organisationnelle a été divisée par Greenberg en 1993. Cette reconfiguration clarifie le rôle des déterminants sociaux de la justice, tout en élargissant les composantes distributives et procédurales de la justice organisationnelle. Pour plus de détails, la justice interpersonnelle se veut la dimension sociale de la justice distributive et elle est définie comme étant le fait de démontrer une préoccupation quant aux conséquences de la distribution des ressources envers les individus. Au niveau du respect perçu par les individus pendant le processus distributif, cette composante fait également référence. Cependant, la justice informationnelle se veut comme un déterminant social de la justice procédurale. Elle peut être définie comme étant le fait de manifester de la considération envers les individus lors de la communication d'explication et d'informations aux individus, d'après Greenberg, (1993). En d'autres termes, cette dimension porte sur l'approche ultime dans le but de transmettre des informations et des décisions quant au processus d'allocation des ressources (Colquitt et al, 2001).

- **Liens entre la santé psychologique au travail et la justice organisationnelle**

La communauté scientifique n'a pas exploré de façon détaillée, les liens entre la santé psychologique au travail et la perception de la justice organisationnelle, à en croire Tepper (2001). Cependant certaines recherches dont Spell et Arnolf, (2007), Robbins, Ford et Tetrick (2012), ont apporté un éclairage sur la situation, Vermunt et Steensmal (2005) ont rapporté que la perception d'injustice chez les individus serait associée aux symptômes de stress, ensuite Robbins, Ford et Tetrick (2012) avancent que les travailleurs qui perçoivent l'iniquité démontrent un plus haut niveau des problèmes de santé mentale. Ces chercheurs démontrent également que la perception de l'injustice est liée à l'épuisement mental aux négatives et aux stress.

L'effet de la justice organisationnelle envers le niveau d'anxiété et de dépression des individus, plus précisément une interaction de la justice distributive et procédurale est liée à la dépression, l'anxiété (Spell & Arnold, 2007). De plus en plus, les formes procédurale, distributive et interactionnelle de la justice organisationnelle sont significativement et négativement reliées à l'anxiété et la dépression. Moliver et ses collaborateurs (2005) avancent que les formes de justice distributive, procédurale et interactionnelle sont liées négativement à certaines caractéristiques de l'épuisement émotionnel, soit le cynisme et l'épuisement. Il a été constaté que la justice organisationnelle est un élément qui affecte la santé psychologique des individus au travail. La relation entre la perception de la justice organisationnelle et la santé psychologique des individus existe (Tepper, 2001). Il est démontré plus d'épuisement émotionnel des individus qui ont la perception moins positive de la justice organisationnelle au travail. Foucher et al (2003), Gilbert et al (2006) rapportent que la justice organisationnelle est un indicateur contournable de la santé psychologique.

- **Les comportements inadaptés au travail**

Les comportements inadaptés au travail, tout comme la justice organisationnelle sont liés à la santé psychologique des individus. Selon Kwak (2006). Ces comportements sont manifestés sont plusieurs et ont pour cibles les individus et l'organisation. Plusieurs employés ont reconnu d'avoir ce type de comportement au travail. Riouse et ses collaborateurs (2005) mentionnent que dans un intervalle de six mois environ 90% des employés rapportent avoir commis un comportement inadapté au travail. Boye et Slora (1980) présentent le résultat où 87% des employés avaient commis des comportements allant à l'encontre de la productivité de l'organisation. 65% admettent avoir adopté des comportements déviants sévères. Dès lors, on s'interroge pourquoi avons-nous besoin de la justice dans le dilemme social fondamental.

La justice procédurale est souvent considérée comme étant une heuristique sociale par les chercheurs de ce domaine. On peut l'illustrer comme étant un « dilemme social fondamental » (Fundamental social dilemma, développé par Tyler et Lind) pour expliquer ce phénomène, (1992). Ceci lorsqu'une personne dépend d'une autorité quelconque : un professeur, un patron ou un juge. Cette personne est soumise à une tension psychologique qui est exercée par deux éléments de contradiction : le risque d'exclusion ou de manipulation que comporte cette dépendance à l'autorité, la nécessité d'être reconnu et justement apprécié par cette autorité.

Pour lever l'incertitude qui est produite par la tension : les individus procéderaient à un examen attentif, des signes leur permettant de se faire une idée sur le caractère juste ou injuste de l'attitude de l'autorité à leur égard. Autrement dit lorsqu'il y a absence de reconnaissance des résultats (Justice distributive). Les individus se servent des procédures comme d'une Heuristique sociale appelée aussi Heuristique de Justice.

- **Les heuristiques de justice**

Kalaneman et Tversky (1982) attestent dans leurs recherches menées que c'est bien l'incertitude qui détermine le fait que les individus vont chercher des informations en se référant sur certains aspects périphériques de la situation pour se former en jugement.

Par l'inverse des biais cognitifs qui sont souvent présentés comme étant une résultante obligée des heuristiques des informations riches de sens sur le fonctionnement des organisations et des personnes détentrices d'une autorité sont formés par la justice procédurale.

Plusieurs recherches ont été menées en laboratoire (pour une vie d'ensemble). Vanden Bos et Lind (2002) ont démontré que plus les individus se trouvent dans une situation incertaine, plus leur besoin de justice est grand. De la même manière, les individus réagissent par la colère, lorsqu'une règle de justice est brisée (c'est le cas de l'obtention d'une rétribution injuste, puis ils vont examiner la procédure pour voir si les critères utilisés dans leur rétribution sont justes ou pas. Dans le cas où ils sont justes la colère peut se transformer en une intention de quitter l'entreprise selon Cropanzano et al., (2000). En fait dans les deux cas, la procédure « qualifiée » ou donne un sens aux rétributions en modifiant l'état émotionnel des individus.

K. Vanden Bos et al. (1999) ont démontré qu'une procédure injuste peut aussi avoir des conséquences positives dans une expérience où les individus étaient invités à rechercher les causes d'une rétribution injuste d'une selon que la procédure était ou injuste. Conformément aux prédictions des théories de l'attribution causale, les individus se sont montrés plus

satisfait de leur rétribution lorsque leur procédure était injuste plutôt que juste. En effet, le fait d'attribuer une rétribution négative à des causes externes, (ici la procédure permet aux individus de ne pas se sentir responsable de leur échec, ce qui veut dire qu'ils sont entraînés de protéger leur estime d'eux même, tandis que le contrat d'une procédure Juste n'offre pas les mêmes possibilités de protection de soi. Parmi les quelques recherches que nous venons de présenter elles indiquent d'une manière globale que les individus sont concernés par la justice pour deux grandes raisons le souci d'améliorer leur position sociale et économique (comme dans le modèle instrumental de la Justice procédurale) et le second besoin c'est celui de protéger leur estime d'eux même (comme dans le modèle relationnel). Cependant le besoin de réduction de l'incertitude peut être également considéré comme étant au service d'une amélioration de la position sociale des individus. Pour la question de savoir si les individus sont-ils toujours égoïstes dans leur quête de Justice ?

Cropanzano et al. (2001) ainsi que Folger (2001) ont répondu par la négative tout en montrant que dans certaines circonstances, les individus pouvaient être sensibles aux règles de justice pour les appliquer indépendamment, de leur intérêt personnel et économique : Turélló et al. (2002) ont réussi à mettre en évidence à travers une série de quatre expériences. C'est aussi qu'ils constatent dans l'une des expériences que les participants face à des personnes violant les règles de la Justice n'hésitent à les punir tout en sacrifiant leur propre intérêt alors qu'ils ne les connaissaient pas, qu'ils ne connaîtront pas sans qu'il y ait des témoins.

Les participants dans une autre expérience de la série récompensent dans les mêmes conditions que dans les précédentes des personnes ayant agi dans une entreprise dans une manière éthique et toujours en sacrifiant leurs propres intérêts économiques.

Vers l'intégration de la Justice distributive et procédurale si nous considérons des entreprises publiques et privées dans leur fonctionnement, on peut comprendre que la perception de la Justice distributive qui serait (le système de paix et de promotion) est intimement liée à la Justice procédurale (le traité interpersonnel de la part de l'encadrement, le climat de l'entreprise). L'interaction entre les deux types de Justice a ainsi été démontrée par l'effet de la procédure Juste (faire procès effet) et des Heuristiques de Justice déduite plus haut.

Une autre recherche de ce lien par Van den Bos, Vernunt et Wilke (1997) montre que ce sont les premières informations que les individus disposent qui vont «détéindre » sur les appréciations ultérieures de la Justice d'une organisation : lorsque les informations sur les rétributions sont données avant celles concernant les procédures, elles seront influencées

l'évaluation des procédures, l'inverse étant également qu'au passage on observe que ce sont les informations du type procédural (entretiens, tests, aptitudes que reçoivent les individus avant qu'ils n'intègrent l'entreprise).

L'effet des premières impressions largement explorées par la psychologie sociale de l'évaluation selon Beauvis, Du bois et Peeters (1999) a été étudiée dans le cadre des recrutements dans les entreprises (Guillaud, 1994) sont liées par la suite à une faible satisfaction au travail et à l'intention de quitter l'entreprise, les procédures de recrutement considérées comme injustes (Test non validés, relations personnelles, graphiologie).

Dans un contexte scolaire Camerounais, une étude menée par Finkelstein et Légal (2003) montre l'importance cumulée de la Justice distributive (le système de notation) de la Justice relationnelle (Traitement juste des professeurs, de l'administration) et des prémices d'impressions (l'accueil à l'arrivée au lycée) l'ensemble de ces résultats plaidant en faveur de la mise en place conjointe de ces types de Justices de Justice qui sont intimement liés dans les organisations.

- **Les enjeux du sentiment de justice**

Des recherches qui ont été menées sur le sentiment de Justice, débouchent sur des enjeux sociaux et politiques importants. Ainsi, l'actualité des conflits sociaux au centre desquels on retrouve d'une manière hallucinante posée la question de la Justice trouve dans les études un certain nombre d'éclairage en montrant que dans le monde incertain, les individus ont besoin d'un affichage clair et transparent des règles qui sous-tendent les décisions politiques, managériales et de Justice. La justice perçue de ce qu'on reçoit par rapport à ce que l'on donne dépend en grande partie de la manière juste et injuste, de distribuer les ressources (Justice procédurale et relationnelle).

La confiance à l'égard du système managérial et politique ne se discrète pas, mais dépend du traitement décisionnel et relationnel des personnes qui incarnent les institutions (pouvoir formel) autant ce qui sont sensés l'appliquer (pouvoir informel). Selon Thierry Meger (2005), le fait que l'écrasante majorité de ces recherches provient des pays Anglo-saxons, à cela s'ajoute la quasi absence de ces théories dans le cursus des écoles de management nous amène à prouver qu'une véritable révolution culturelle s'impose dans le domaine des entreprises et tout particulièrement dans celui de la formation des futurs cadres dirigeants. Les relations interindividuelles et intergroupes dans organisations. Des émotions à l'action dans les organisations, dans les frustrations d'Anne Sophie «enregistrement » traité par sa direction

vous vous reconnaitrez des malheurs d'Anne Sophie. Et leurs conséquences comportementales sont toutes prédites par le modèle Compañano et al,(2002). Ce modèle est très intéressant par ce qu'il couvre l'ensemble des phénomènes que l'on accorde dans cette partie à savoir ;

- le stress au travail et ses conséquences
- le sentiment de contrôle
- la Théorie de Justice organisationnelle que l'on aborde.

Les principes Généraux

Dans ce modèle, les acteurs sont partis du contrat que les réactions des individus face à une injustice dans une organisation fonctionnaient comme le stress en deux étapes à savoir :

Les individus cherchent à évaluer la situation et à mesurer l'impact en terme des dommages causés sur leur organisme par l'agent à l'origine du stress. L'injustice faite à Anne Sophie, et après viennent les stratégies pour faire face ; ces stratégies sont de deux sortes pour la théorie du stress :

- Soit centrée sur la résolution du problème (chercher des explications auprès de M. Rogant ou négocier un poste plus avantageux.
- Soit centrée sur le contrôle des émotions se fabriquer un masque impénétrable, utiliser les tranquillisants. Les stratégies face à la Justice organisationnelle selon le modèle Cropanzano et al sont proches de celles utilisées pour faire face au stress selon Therry Meyer (2005). Cinq types de réactions sont distingués par les auteurs qui correspondent soit à des processus externes, ou aux comportements soit à des processus internes liés au contrôle des émotions il s'agit :
- De la modification de ses cognitions Anne Sophie va rechercher les aspects négatifs du poste qu'elle n'a pas obtenu.
- La modification de la représentation qu'on a de la situation, elle va tenter de relativiser l'évènement
- La refocalisation de son attention ; elle va chercher les activités dérivatives pour se décentrer du problème mais aussi de son activité professionnelle.
- Masquer ses émotions, elle va modifier l'expression de ses émotions et mène l'exhibition d'émotion négatives et contraire aux normes de l'entreprise.
- Modifier physiologiquement ses émotions, elle va essayer de supprimer ses émotions négatives en ayant recours au psychotropes ou à l'alcool.

Toutes ces stratégies ont un coût psychologique important pour Anne Sophie et aussi pour l'organisation qui se voit privée de l'investissement et de la pleine collaboration d'une employée compétente, le coût psychologique de ces stratégies a été évalué dans les entreprises américaines à une perte 150 millions de dollars par an. A en croire Karasek et Thével (1990) pour les conséquences du stress organisationnel et à 400 millions de dollars pour les conséquences de l'injustice organisationnelle en terme de représailles organisationnelles : vols, comportements contre productifs, sabotage selon Well (1999). Il convient d'abord de décrire comment le stress fonctionne en situation professionnelle et quelles sont les caractéristiques individuelles et contextuelles qui lui sont associées.

Au Cameroun dans le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale, les enseignants connaissent ces problèmes qu'Anne Sophie a subi dans son entreprise, le poste convoité par elle, avec toutes ses compétences son directeur d'entreprise a préféré Charlotte qui venait fraîchement de l'école, sans expériences, sans compétences. Toutes ces frustrations, toutes les injustices sont aussi perçues par les enseignants. Les décrets prévoient qu'on doit nommer comme proviseurs les enseignants qui ont une ancienneté de 18 ans, mais certains sont nommés à la sortie de l'école, le détachement doit avoir lieu après avoir travaillé ou enseigné pendant dix ans ce qu'on appelle engagement décennal, mais certains détachés soit à la sortie ou n'ayant pas encore travaillé pendant 10 ans dans l'enseignement. Les procédures, les rétributions, bref la justice distributive et procédurale qui sont les composantes de la justice organisationnelle ne sont pas appliquées dans les ressources humaines de l'éducation comme elle le sont dans les autres statuts particuliers comme chez les fonctionnaires de la défense, chez les fonctionnaires de la sécurité intérieure et même chez les fonctionnaires de l'administration pénitentiaire. Il existe plusieurs inégalités ou injustices dans les grilles salariales, la répartition des primes, des récompenses et même dans la façon d'administration des sanctions.

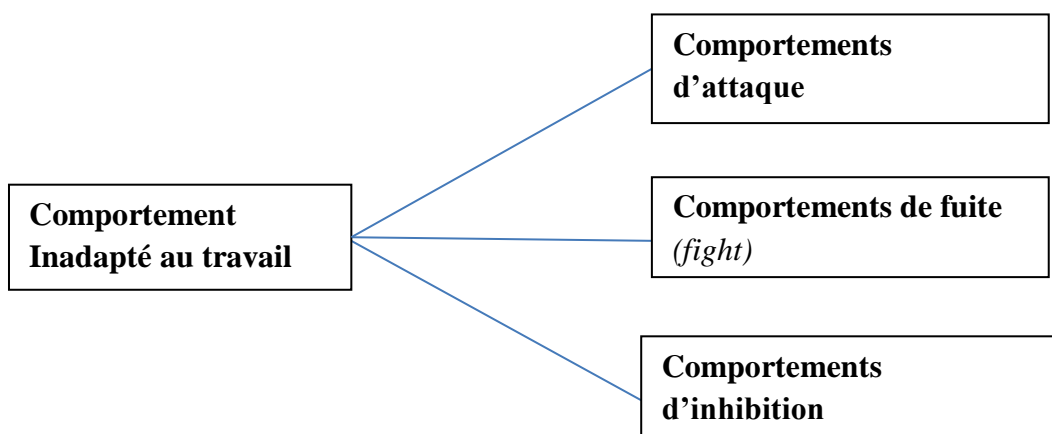
- **Echelle de mesure des comportements d'adaptation au travail**

Items :

1. faire de bonnes journées de travail (afairday'swork)
2. multiplier les interactions avec l'entourage
3. participer activement aux débats et discussions
4. faire ce qu'il faut quand il le faut

5. être présent, en temps, tous les jours
6. assumer pleinement mes responsabilités de travail
7. accomplir consciencieusement mon travail
8. persévérer dans la recherche de solution face aux difficultés
9. faire plus que ma part pour que le travail soit accompli
10. faire face courageusement aux difficultés
11. prioriser la solution aux problèmes plutôt que la chasse aux coupables
12. commenter constructivement le travail d'autrui
13. appuyer activement les initiatives d'autrui
14. faire la part des choses quant aux rumeurs et les rectifier au besoin
15. préserver/entretenir les biens de l'école
16. exploiter les ressources pour un mieux-être collectif de l'équipe-école

Figure 1: Représentation de la modélisation des comportements inadaptés au travail



2.2. L'identité Professionnelle

2.2.1. Approches définitionnelles

- Qu'est-ce que l'identité ?

Définir ce qu'on entend par identité professionnelle requiert que nous ayons un aperçu sur ce que c'est que l'identité. En d'autres termes, il faut au préalable définir ce qu'on entend par identité avant d'aborder la clarification de la notion de l'identité professionnelle. En effet, beaucoup de chercheurs ont contribué à répondre à la question de savoir qu'est-ce que l'identité : Selon Dubar, la question de l'identité est une question complexe, qui se construit à travers la transaction dite subjective se rapportant à l'identité pour soi et une transaction dite objective et qui se fait allusion à ce qui est convenu d'appeler l'identité d'autrui. Cette identité

se construit entre l'individu et le milieu où il est élevé, les interactions qui se construisent entre les membres se produisent par la socialisation.

Chez Hegel, l'individu en tant qu'entité singulière ne peut pas construire son identité dans sa singularité, les autres sont considérés comme la continuité de soi. Est avec les interactions qui existent entre les deux que l'identité se construit, donc, la discontinuité entre elles provoquent l'absence de l'identité. Hegel montre donc que « l'identité résulte de la reconnaissance réciproque du moi et de l'autre ; elle est le produit d'un processus conflictuel où se construisent des interactions individuelles, des pratiques sociales objectives et des représentations subjectives » (Gilles, 1991, p. 86).

Le concept d'identité se présente, en psychologie sociale, comme une idée synthèse qui montre l'articulation du psychologique et du social chez un individu : il s'agit d'une notion qui exprime la résultante des interactions complexes entre l'individu, les autres et la société. Elle s'échafaude comme une construction représentative de soi dans son rapport à l'autre et à la société. L'identité est ainsi la conscience sociale que l'individu a de lui-même, mais dans la mesure où sa relation aux autres confèrent à sa propre existence des qualités particulières. L'identité est, dans une large mesure, une actualisation au niveau individuel d'un certain nombre de composantes sociales ; cela implique une définition de soi par les autres et des autres par soi-même, c'est-à-dire qu'il s'agit de découvrir qui on est pour soi-même et pour les autres, et qui sont les autres pour soi (Laing, 1971). L'identité englobe certaines dimensions de la réalité sociale abordées antérieurement, par exemple au niveau de la représentation ou de l'influence sociale. Elle indique comment ces phénomènes s'incorporent à la personnalité, pour constituer le noyau dur de ce que l'individu pense, de la manière dont il se représente les autres et dont il évalue sa propre position. L'identité, c'est donc le produit des processus interactifs en œuvre entre l'individu et le champ social, et non pas seulement un élément des caractéristiques individuelles. L'identité est une dimension de la relation sociale qui s'actualise dans une représentation de soi...

Freud (1921), dans sa vision, montre que la question de l'identité s'explique à partir du conflit entre les individus au sein d'un même groupe. Ce conflit permet de construire l'identité des individus et singulièrement l'identité propre à un individu. Il prend en considération le processus d'identification pour construire un lien avec une personne et un groupe. Selon lui, « c'est la division et la discontinuité qui caractérisent la construction de l'identité, à travers le conflit entre différentes instances (le ça, le moi et le surmoi de

l'individu), conflit entre (l'identité pour soi et l'identité pour autrui) » Erikson(1972), perçoit l'identité comme un processus qui s'élabore au cours de l'existence, spécialement à l'occasion de période de rupture. « Le sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle » (Dortier, 2016). Selon lui, la formation de l'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observation simultané. Processus actif à tous les niveaux du fonctionnement mental par lequel l'individu se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres le jugent, par comparaison avec eux-mêmes et par l'intermédiaire d'une typologie à leurs yeux significatifs ; en même temps, il juge leur façon de le juger, lui à la lumière de sa façon personnelle de se percevoir, par comparaison avec eux et avec les catégories qui, à des yeux, sont revêtues de prestige (Gilles, 1991).

Pour étudier cette question, Emile Durkheim s'intéresse en premier lieu, à la question de la conscience et plus particulièrement à la conscience collective. Durkheim met en évidence fait l'état de la personne (cognitif et émotionnel) et l'état d'un groupe d'individu (leurs valeurs, leurs croyances, leurs cultures, leurs intérêts, etc.). Par ailleurs Pierre Bourdieu s'intéresse dans ses travaux aux concepts de l'habitus pour étudier la question de l'identité. La famille d'origine constitue selon lui le premier milieu où se construisent les habitus. De ce fait, pour connaître l'habitus d'un individu, il faut connaître celui de ses partants. L'habitus est produit par des conditions de divers ordres à savoir économique, social ou culturel, dans lequel l'individu est élevé. La société influence sur la construction des habitus et plus particulièrement sur la construction de l'identité des individus. Selon Bourdieu « La notion d'habitus, intégrant pratiques individuelles et collectives, de l'intériorité et de l'extériorité, de l'identité pour soi et de l'identité pour autrui, de l'appartenance et de l'attribution » (Dubar, 2000, p. 87).

- **Qu'est-ce que l'identité professionnelle ?**

L'identité professionnelle, selon Claude Dubar, est le fait de se définir individuellement à partir des caractéristiques de son travail, de ses réalisations professionnelles, de ses compétences professionnelles, de l'appartenance à un groupe professionnel (formation, équipe, entreprise, métier, secteur, filière, statut ...). Le concept d'identité professionnelle se rapporte à la fois aux individus – collectivement ou individuellement – et aux groupes professionnels auxquels ils se rattachent. En ce sens, l'identité professionnelle est comprise comme « le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation, qui conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 2000, p. 109). Cette notion

d'identité professionnelle peut se définir par : l'image de soi dans son métier, le sentiment d'appartenance à un groupe et le partage de projets communs avec d'autres professionnels (Dubar, 2000). En effet, l'identité est construite tout au long de la vie, l'environnement de travail est considéré comme un autre lieu où la personne peut reconstruire son identité (identité professionnelle) à partir de l'ensemble des relations qu'il entretient avec ses collègues et ses supérieurs hiérarchiques. Les travaux de Sainsaulieu (1977), de Dubar (2000), de Rioppel (2006) et de Cattonar (2001) éclairent comment se construit l'identité professionnelle.

Parlant de Sainsaulieu (1977), il faut dire que dans ses recherches empiriques il s'intéresse au processus relationnel où il considère l'entreprise comme un lieu de construction, d'évolution des identités et un lieu de production culturelle. Sainsaulieu (1977) considère l'entreprise comme une société qui peut donner une forme à des expériences vécues, à travers les interactions, les comportements qui existent dans le milieu de travail. De ce fait, l'effet de l'influence des conditions du travail sur les comportements individuels et collectifs. D'après Sainsaulieu (1977), l'identité au travail est analysée par des rapports de pouvoir qui existent dans l'entreprise. En effet les relations de pouvoir produisent la reconnaissance entre les individus qui sont issus d'un processus de production à la fois collectif et individuel. Il interprète les identités professionnelles comme des effets culturels de l'organisation et fait des relations de travail le lieu où s'expérimente l'affrontement des désirs de reconnaissance dans un contexte d'accès inégal au pouvoir (Dubar, 2000). Dans son approche il fait le point sur le rapport au travail ; l'individu doit faire un effort pour valoriser, son travail et son statut au sein de l'entreprise. Pour donner une bonne image sur lui et sur l'entreprise. Et s'intéresse aussi au rapport social ; qui caractérise l'ensemble des relations entre les collègues et les supérieurs. Autrement dit selon l'approche de Sainsaulieu, il existe des interactions entre les différents membres et la socialisation, qui sont centrés sur la culture. Ces relations (les interactions) qui existent dans l'entreprise aident l'individu à mieux s'adapter à la vie professionnelle.

L'approche de Dubar s'inspire largement de l'approche de Sainsaulieu, Dubar nomme l'identité au travail, une identité professionnelle. Selon lui l'identité est un processus à la fois relationnel et biographique (Dubar, 2000), ce processus biographique qu'est ignoré par Sainsaulieu est considéré comme un point important dans la construction de l'identité professionnelle. L'identité se construit selon deux pôles ; l'articulation entre deux transactions (l'identité pour soi et l'identité pour autrui). En effet selon Dubar l'identité se construit tout au

long de la vie de la personne, la famille et la société sont les premiers dans lesquels l'individu construit son identité c'est-à-dire que, dans ces deux milieux l'individu acquiert l'ensemble des normes, valeurs attitudes, etc. puis le milieu de travail est le deuxième espace où la personne peut construire son identité. L'analyse de Dubar est centrée sur l'identité pour soi, l'identité pour autrui et la trajectoire au travail. Pour lui l'identité au travail se construit par l'interaction qui se déroule entre le groupe, c'est-à-dire que cette identité permet aux individus d'être identifié par les autres, mais aussi de s'identifier eux-mêmes. Ainsi que l'identité professionnelle se traduit dans et par les interactions tout ou long de la vie.

Selon Dubar (2000) l'identité au travail est la résultante d'une double transaction entre l'individu confronté à un changement et à son passé. En effet Dubar s'intéresse dans ces travaux à la trajectoire socioprofessionnelle des individus au sein du milieu de travail et en dehors de ce milieu. Il fait aussi le point sur le rapport à la formation où il dégage l'importance de la formation et son image, image des formateurs et comportements relatifs à la formation. Riopel (2006) nous fait comprendre que la dimension sociale de l'identité est intimement liée à la notion d'appartenance à une communauté. Cette dimension met en évidence l'impact du groupe sur l'individu et l'intériorisation par celui-ci des modèles sociaux du corps professionnel. Ainsi, le processus d'identification à une profession correspond à des connaissances et compétences communes, et à l'adoption d'un système de normes, codes et manières de faire légitimés par le groupe d'appartenance. Si cette dimension sociale de l'identité se définit par la première personne du pluriel « nous », l'identité psychologique s'exprime en termes de « je », première personne du singulier et s'appuie par le fait même sur la singularisation de l'individu. Dans une formation professionnelle, la présence simultanée de ces deux dimensions de l'identité est essentielle pour que celui qui exerce le métier reste lui-même alors qu'il assume son rôle professionnel. Cette construction identitaire, liée à l'appropriation des savoirs professionnels, est influencée par le propre passé scolaire des étudiants, comme le montrent par exemple Wentzel et al. (2008).

Selon les analyses de Cattonar (2006) et de Maroy & Cattonar (2002), l'identité enseignante est également le résultat d'une socialisation professionnelle lors de laquelle les enseignants adoptent les règles et valeurs professionnelles qui caractérisent le groupe. Cette identité professionnelle se veut également une construction « singulière » renvoyant à l'histoire personnelle et aux multiples appartenances sociales de chacun, ainsi qu'un processus relationnel de différenciation et d'identification à autrui. Cependant, en opposition à Riopel (2006), ces auteurs postulent que ce n'est que lorsque l'enseignant novice a ses

propres classes qu'il parvient à construire réellement son identité professionnelle. La formation ne peut donner qu'une image incomplète des différentes contraintes auxquelles l'enseignant est soumis et des compétences à maîtriser, car à côté de la tâche de transmission de savoirs, l'enseignant débutant doit accomplir, dans une proportion variable selon le type d'établissement, le « sale boulot ». D'une façon générale, ces recherches montrent en creux que la formation des enseignants n'atteindrait pas son but, puisqu'elle ne prépare pas ceux qu'elle forme à la réalité qu'ils ne découvriront qu'une fois dans le métier.

2.2.2. La construction de l'identité professionnelle

Si pour Tardif et al. (2013), les « savoirs professionnels », concernant la pédagogie et les sciences de l'éducation, sont transmis exclusivement par les instituts de formation, Vanhulle (2009), par contre utilise ce terme dans des situations d'alternance. Il estime que « les savoirs professionnels se construisent dans la réélaboration subjective de connaissances à la fois issue des expériences en situations, des savoirs scientifiques appris, des prescriptions institutionnelles en circulation, et du contact avec les pratiques sociales du terrain » (p. 249). L'appropriation de ces savoirs ne saurait s'opérationnaliser « que dans des logiques d'action, logiques sur lesquelles se fondent des conceptions et une identification à la profession pour pouvoir exercer un agir que le sujet se représente comme acceptable pour soi et pour autrui ». L'enseignant novice filtre les savoirs proposés pour se les approprier, mais seulement si ces savoirs lui paraissent utiles et « acceptables » dans la réalité de ses classes. Selon Lenoir & Vanhulle (2006), les savoirs plus informels participent du formatage des savoirs professionnels « du jeune enseignant à travers des médiations formatives diverses : compagnonnage réflexif, modélisation, voire processus centrés sur l'imitation et la conformation ». Autrement dit, selon ces auteurs, la formation, pour aider à la construction de l'identité professionnelle, se doit d'être un lieu d'articulation entre théorie et pratique.

Les expériences personnelles des étudiants ont un impact sur le développement de l'identité professionnelle. Les étudiants commencent leur formation avec des idéologies par rapport au métier et ces idéaux ne changent pas vraiment durant les années de formation (Riopel, 2006). « Ces représentations, enracinées dans leurs expériences personnelles de l'école, les conduisent à maintenir une image idéale de l'enseignement, mais aussi à développer une image idéale d'eux-mêmes comme enseignants » (Riopel, 2006, p.7). Selon le même auteur, « malgré les réformes de programmes et les actions concrètes pour améliorer la formation initiale, les

difficultés à former des enseignants aptes à s'insérer sans trop de douleur au marché du travail persistent» (p.7).

En effet, en ne tenant pas compte des perceptions initiales des étudiants et en ne favorisant pas suffisamment les liens entre la théorie et la pratique, la formation initiale risque de créer elle-même une idéalisation de la profession enseignante. Riopel (2006) persiste et signe sur l'importance de tenir compte de la question de l'identité professionnelle et de la place qu'elle devrait avoir dans les programmes de formation initiale. Elle souligne que la transition entre la formation initiale et l'entrée dans la profession est vécue comme une rupture et que ce qui facilite cette transition se cache au cœur de l'identité professionnelle de la personne. Selon cette chercheuse, « le choc vécu en insertion contribue au développement de l'identité professionnelle à condition que le novice y soit préparé.» (p.14). Actuellement, dans les universités, l'étudiant est amené à acquérir des connaissances et à développer des compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement. Il a la possibilité de décrire ses pratiques et d'apprécier des approches d'enseignement qui pourraient être utilisées lorsqu'il sera enseignant. Il doit par contre se conformer aux exigences et suivre le programme qui lui est imposé (Riopel, 2006). « il se retrouve au cœur d'une tension entre l'autonomie et la conformité, entre le fait de devenir et de se découvrir lui-même, et la nécessité de prendre appui sur les modèles qui lui sont présentés. Dans la négociation de cette tension se révèlent des indices de son identité professionnelle émergente.» (Riopel, 2006, p.16).

Dès la formation initiale, l'étudiant est appelé à prendre conscience de ce qu'il fait, de ses manières d'agir et des décisions qu'il prend. Cela lui permet déjà de se développer comme enseignant. « Cette prise de conscience du parcours professionnel doit s'amorcer nécessairement en formation initiale si elle est conçue dans une perspective de professionnalisation. » (Riopel, 2006, p.16). Le développement professionnel se concrétise ensuite par la reconnaissance des actions et des apprentissages de l'étudiant (Riopel, 2006). Les moments de remise en question ont un impact sur les choix qu'effectuera l'enseignant par rapport à sa pratique. Ils auront également un impact sur la représentation que l'enseignant a de lui comme personne, ses connaissances, croyances, attitudes, valeurs, conduites, habiletés, buts, projets et ses aspirations. Les moments de remise en question influent finalement sur la représentation du groupe des enseignants plus particulièrement sur les savoirs de la profession, les idéologies et les valeurs éducatives, le système éducatif, la déontologie et les demandes sociales. C'est à travers ce processus dynamique et interactif, caractérisé par un compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi, que son identité

professionnelle se transformera, potentiellement tout au long de sa carrière, et qu'il pourra contribuer à la redéfinition de sa profession avec ses collègues et partenaires (Gohier, et al., 2001).

- La place du travail dans la construction de l'identité professionnelle

Le travail se définit comme un moyen qui permet aux individus de travailler ensemble (travailler en collectivité), les groupes du travail sont considérés comme des entités capables de se donner des règles, capables d'innovations, voire d'entrer, en conflit, il est comme une catégorie symbolique (des significations sociales et du sens personnel attribués) qui permet d'acquérir des attitudes via des expériences vécues et les interactions avec les personnes de son environnement. Il est aussi comme un lien de socialisation qui permet aux individus de se socialiser et de faire reconnaître au sein de lieu de travail ou les individus partagent des façons de faire mais aussi de penser en quelque sorte reconnues et validées par le milieu professionnel. Le travail s'entend en effet comme « une construction sociale négociée » (Yves Schwartz, 1993, p. 41). Donc, le travail est envisagé selon deux axes, savoir le travail comme expérience des normes ou lieu dramatique d'usage de soi et l'activité de travail prise en tension au sein d'un espace tripolaire.

Selon Dejours, « l'identité, l'accomplissement de soi dans le champ social passent très largement par la reconnaissance sociale liée au travail. Les modalités de cette reconnaissance sont diverses, mais reste décisives ce qui renvoie à une activité socialement valorisée, pour reprendre les termes de Freud (1915). Le travail est considéré donc comme un principal moyen d'insertion et de constitution d'une identité soit individuelle soit collective. A cet effet Georges Friedman et Pierre Naville (1961) affirment : « S'il existe une bonne société, c'est dans la collectivité de travail qu'il faut la chercher. » (p. 23).

Il convient de dire que le travail joue un rôle très important dans la construction de l'identité, qu'elle soit collective ou individuelle. L'identité n'est donc jamais arrêtée, elle n'est jamais définie une fois pour toute. L'identité c'est quelque chose qui se construit dans le rapport dialectique que l'activité permet d'instaurer entre une singularité et un environnement. Le travail est donc moyen de socialisation et d'intégration, il a été perçu comme élément structurant du lien social et de l'identité. L'image que l'individu se construit de lui-même dans l'exercice du métier et la manière dont il anticipe sa carrière se situe à l'articulation plus ou moins harmonieuse.

L'identité au travail relève du constat que l'individu, ou ceux qui l'entourent, peuvent établir quant à son appartenance professionnelle, ou à sa non appartenance professionnelle. L'analyse de l'identité au travail peut, en tout état de cause, envisager également les périodes de transition – l'entrée au travail (Baubion-Broye et al., 2004) ou les parcours d'emploi-formation (Dubar, 2002) – ainsi que l'articulation entre vie au travail et vie hors travail. Dans les lignes qui suivent, nous allons nous atteler à analyser de façon minutieuse l'identité au travail, c'est-à-dire prise dans le sens de la situation en période de travail, et en tant qu'élément situé au cœur des enjeux de socialisation organisationnelle (Baubion-Broye et al., 2004). Dans cette perspective on évoquera d'abord l'approche culturelle de Sainsaulieu et, ensuite, l'approche interactionniste de Dubar.

- Sainsaulieu, l'emprunte culturelle

Chez Sainsaulieu (1987), l'accès à l'identité professionnelle est empreint d'une dimension culturelle. L'entreprise ne se réduit pas à un espace où s'agrègent les facteurs de production, c'est aussi un lieu de constitution et d'évolution des identités individuelles et sociales via l'appropriation ou l'opposition aux valeurs et aux normes qui la fondent. Il identifie quatre modalités d'accès à la reconnaissance de soi et des autres : l'appartenance à la « maison » ; la réalisation d'une oeuvre individuelle ou collective ; la trajectoire individuelle ; la résistance contre toute forme de domination imposée dans le travail (Sainsaulieu, 1999). Avec Francfort et al. (1995), il établit une typologie des structures de travail en distinguant : l'entreprise communauté ; l'entreprise modernisée ; l'entreprise bureaucratique ; l'entreprise en crise ; l'entreprise duale.

Tableau 6 : Cinq modèles d'intégration sociale selon Sainsaulieu

Entreprise communauté	Entreprise Modernisée	Entreprise bureaucratique	Entreprise en crise	Entreprise duale
PME et établissements centrés sur la performance commerciale dans une situation de forte concurrence	Etablissements de grandes industries ou de services	Administrations publiques ou privées.	Modernisation partielle ou bloquée. Affrontement entre métiers en pointe et métiers menacés par les changements	Segmentation entre activité de services assurée par un personnel qualifié et valorisé, et activité répétitive et parcellisée servie par une main-d'oeuvre peu qualifiée et au statut souvent précaire

Source : (Sainsaulieu, 1999)

Les variables qui permettent à Francfort et *al.* (1995) d'analyser les identités collectives au travail s'articulent autour de trois dimensions : « Les espaces d'identification qui déterminent des sphères d'appartenance et de référence pour les individus ; les représentations que les personnes ont de l'autorité, des finalités du travail et de l'entreprise ; les sociabilités, c'est-à-dire le type de relations qui s'instaurent au sein d'un groupe de travail et les normes comportementales qui s'y construisent. »

La variété des déterminants de l'intégration et de la socialisation au travail ainsi recensés dans le tableau 4, les a conduits à mettre au point un regroupement pour identifier des modèles ou des identités typiques au travail. Pour ce faire, ils ont croisé sur deux axes le niveau d'intégration des individus à des groupes sociaux (de forte, caractérisée par une attitude d'alliance, à faible, marquée par un comportement d'opposition) avec l'expérience de sociabilité vécue au sein de ces groupes (de l'intégration individuelle par la règle à l'intégration collective par les interactions au travail ou, dit autrement, par la préférence individuelle ou par la préférence collective). Ils ont ensuite positionné les représentations et valeurs ainsi que les comportements et attitudes sur ce cadran (figure 3).

Figure 2 : Les modèles d'identité collective au travail selon Francfort, Osty, Sainsaulieu et Uhalde

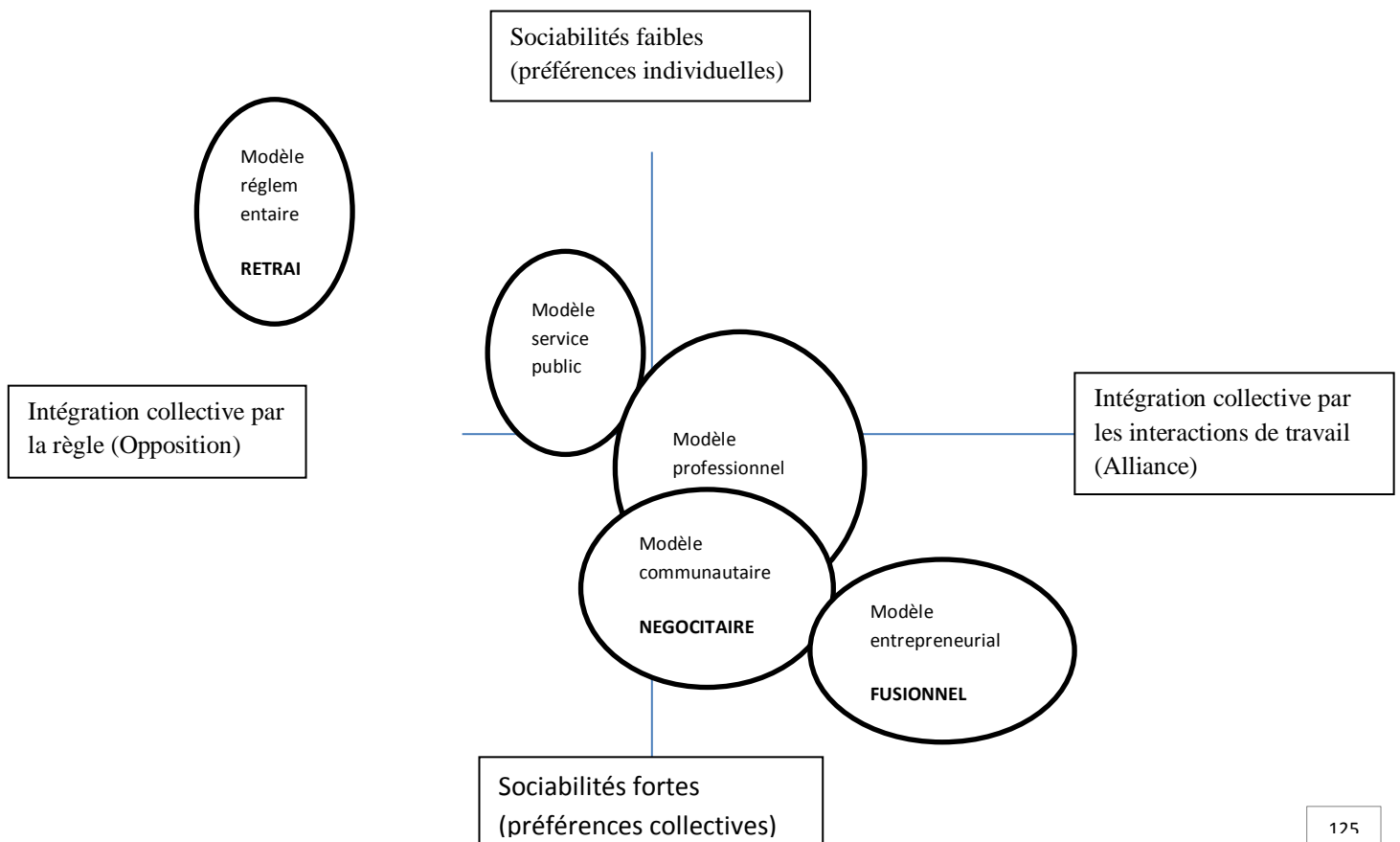


Tableau 7 : Les variables d'analyse des identités collectives au travail selon Francfort, Osty, Sainsaulieu et Uhalde

Les espaces d'identification	Le système de Représentation	Les comportements d'ajustement collectif
<u>La société externe</u> _ Action entreprise dans le travail _ Position dans l'entreprise se prolonge dans la société globale _ Valeurs dont on se réclame au travail proviennent de la sphère civique	<u>Les fondements et principes de légitimation de l'autorité</u> _ Expertise _ Prise de décision _ Rôle de porte-parole _ Gardien des règles _ Animation d'un collectif de travail _ Gestion de l'autonomie _ Capacité d'être un leader	<u>Les comportements relationnels</u> _ Relations hiérarchiques _ Relations entre collègues _ Nature des relations entre collègues _ Poids de l'expérience de groupe _ Champ d'inscription des relations _ Relation à un leader informel _ Relations avec les autres membres de l'entreprise
<u>Le travail</u> _ La dynamique à l'oeuvre est celle de la progression professionnelle	<u>Les finalités du travail</u> _ Constitution d'une expertise _ Réalisation et épanouissement _ Insertion dans un tissu relationnel _ Acquisition d'un statut social _ Moyen de subsistance _ Utilité sociale	<u>Les attitudes face au travail</u> _ Attachement au travail _ Implication dans l'activité
<u>L'entreprise</u> _ Lieu d'appartenance _ Intégration à un collectif _ Protection individuelle	<u>Les finalités de l'entreprise</u> _ Rentabilité économique _ Expansion commerciale _ Garantie de l'emploi _ Mission de service public _ Promotion sociale _ Formation _ Développement de métiers _ Contribution au développement local	
<u>La trajectoire</u> _ Fil conducteur de la construction identitaire _ Rapport entre identité héritée et identité visée _ Dynamique en termes de projet personnel	_ Intégration des individus dans une communauté de travail	

Source : (Francfort et al., 1995)

Tableau 8 : Les six modèles d'identité au travail selon Sainsaulieu

	Réglementaire	Entrepreneurial	communautaire	Mobilité	Service public (ou professionnel de service public)	Professionnel
Identité	Retrait	Fusionnelle	Négociatoire ou négociation et différence	Affinitaire ou exclusion et affinités	Interaction avec l'utilisateur	Activité exercée
Combinaison	Forte préférence individuelle et forte opposition	Forte préférence collective et faible intégration par les interactions de travail	Préférence collective et intégration par la règle	Préférence individuelle et intégration par les interactions de travail	Faible préférence individuelle et faible opposition	Faible préférence collective et faible intégration par les interactions de travail
Définition	Acteurs hétérogènes au plan professionnel mais réunis par une même distance vis-à-vis de l'organisation. Engagement uniquement motivé par la contrepartie salariale. Evolutions de carrière fermées et non négociables. Investissement minimal dans le travail	Valorise le collectif comme un refuge et une protection. Acteurs qui ont le moins accès aux sources du pouvoir. Ressources socioaffectives et potentialités d'action du collectif	Valorise la solidarité mais aussi les différences collectives au sein du groupe. Acteurs maîtrisant les règles d'action collectives et des Compétences techniques permettant d'anticiper l'avenir de l'organisation et de monnayer l'investissement personnel dans	Stratégies d'acteurs les plus individualistes disponibles à la mobilité professionnelle. Adoption et promotion de « l'esprit maison » et développement de relations soutenues avec quelques rares pairs.	Modèle antagoniste et stratifié autrefois pacifié dans le modèle réglementaire. Emergence d'une communauté professionnelle de service public	Modèle de la Reproduction dans lequel le savoir constitue un domaine fini, transmissible, et à haut pouvoir symbolique pour les individus qui s'y réfèrent.
Principales valeurs	Loi, règle économie, activités extérieures	Masse, unité, camaraderie, lutte	Métier, débat collectif, accord, démocratie	Personne, esprit maison, relations affectives	Accueil, climat de confiance, conseil, ouverture sur l'extérieur	Conscience professionnelle, travail bien fait, transmission des savoirs, sociabilités collectives
Cohérence identitaire	Variable	Forte	Assez faible	Assez forte	Assez forte	Assez forte

Source : (Sainsaulieu, 1997)

Initialement, Sainsaulieu (1988) avait identifié quatre modèles déterminants autant d'identités au travail (tableau 5), Francfort et al. (1995) en ont ajouté deux autres : le modèle de service public et le modèle professionnel. Francfort et al. (1995) complètent la typologie de Sainsaulieu en mettant davantage l'accent sur la légitimation au détriment du pouvoir. Ils identifient quatre principes de justification de l'engagement professionnel : le projet individuel ; la réalisation professionnelle ; la finalité de l'entreprise ; l'intégration communautaire. L'enjeu central du positionnement de l'individu dans l'organisation de travail est son projet professionnel et les formes de sa réalisation. Ils distinguent deux types de stratégies identitaires dans le projet individuel : la recherche d'un équilibre entre vie au travail et vie en dehors du travail, et une stratégie de parcours professionnel. Il est à noter que la légitimité de l'action par la finalité de l'entreprise concerne aussi l'action des professionnels du service public. L'action et le comportement des individus au travail sont déterminés par les possibilités et les contraintes d'un « Système socio-organisationnel local » et par une «Référence symbolique et culturelle aux expériences fondatrices d'identités au travail» (Francfort et al., 1995, p. 278).

- La spécificité de Dubar

Pour Dubar (2000) «Les identités professionnelles sont des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi. » (P.95). Le sentiment d'identité professionnelle résulte des interactions développées *via* l'emploi. Selon lui, la construction de l'identité se fonde sur l'articulation entre deux formes de transaction, une transaction objective (avec les autres, l'identité attribuée) et une transaction subjective (avec soi-même, l'identité professionnelle pour soi) (Dubar 2002).

Dans la transaction objective (ou externe), l'individu tente d'assimiler les attentes de rôles (identité pour autrui) au soi idéal (identité pour soi) ; cette transaction peut se traduire par une reconnaissance ou une non-reconnaissance. La transaction subjective (ou interne) peut avoir deux issues : une continuité ou une rupture entre identité héritée et identité visée, un décalage entre la définition de soi issue de la trajectoire antérieure et la projection de soi dans l'avenir. C'est un processus d'accommodation dans lequel l'individu tente de faire valoir l'identité pour soi auprès d'autrui et de rendre assumables les identités reçues.

Tableau 9: Les quatre processus identitaires typiques chez Dubar

Identité pour soi	Identité Pourautrui	Transaction objective (ou interne)	
		Reconnaissance	Non reconnaissance
Transaction subjective (ou interne)	Continuité	Promotion (interne) Identité d'entreprise	Blocage (interne) Identité de métier
	Rupture	Conversion (externe) Identité de réseau	Exclusion (externe) Identité de hors-travail

Source : (Dubar, 2000, p. 237)

Selon Dubar (2002) : « L'identité se joue entre l'espace " interne " du travail, de l'emploi et de l'entreprise et l'espace " externe " hors-travail, du chômage ou de la formation ...» (p. 118). Deux types principaux d'identification professionnelle se dégagent : l'identité catégorielle et l'identité de réseau. Le premier type renvoie aux cultures de métiers, à des conduites d'adhésion, de soutien mutuel, de reproduction des valeurs, des normes et des comportements du corps professionnel d'appartenance ; dans le second type d'identification professionnelle, l'individu au travail s'inscrit dans une relation de service avec tous les autres acteurs.

Tableau 10 : Types et modèles d'identités au travail chez Dubar et Sainsaulieu

Sainsaulieu	Dubar
Modèle du retrait	Identité d'exclusion
Modèle fusionnel	Identité catégorielle
Modèle négociatoire	Identité d'entreprise
Modèle affinitaire	Identité de réseau

Source : (Dubar, 2002)

De toute évidence, on réalise que Dubar établit lui-même un parallèle entre les types d'identités qu'il définit et les quatre initiaux modèles de Sainsaulieu (tableau 7) et postule que : « *L'espace de reconnaissance des identités est inséparable des espaces de légitimation des savoirs et des compétences associées aux identités* » (Dubar, 2002, p. 121). L'appartenance professionnelle ressentie peut donc relever de la constitution et du soutènement de l'identité globale de l'individu ; elle peut aussi – suivant d'autres orientations théoriques – concerner l'identité de l'individu limitée à son travail.

2.2.3. L'identité professionnelle des enseignants

L'enseignement constitue un travail réflexif qui implique des dimensions plus émotionnelles et communicationnelles. Il devrait être considéré comme une profession des connaissances approfondies et des compétences particulières. Un sens de responsabilité personnelle et collective, mérite également de retenir l'attention. L'objectif dans ce point sera d'aborder en premier lieu, la profession de l'enseignant (conditions et définitions), on montrera, ensuite, comment se socialisent les enseignants, puis on va présenter l'identité professionnelle enseignante. Et en fin on va montrer la situation professionnelle de l'enseignement en au Cameroun.

La profession de l'enseignant

Parlant de la profession en question, il convient de dire que la profession de l'enseignement est le métier le plus noble, il occupe une place centrale dans le développement de la société. Pour exercer cette profession il faut que la personne soit qualifiée, afin d'être à même de transmettre son message d'une génération à l'autre. La profession d'enseignement nécessite la présence de quelques éléments pour qu'un individu soit capable pour l'exercer. Ces éléments sont considérés comme des facteurs de base, et l'absence d'un seul élément peut provoquer des effets négatifs au sein du milieu de travail. Pour qu'un enseignant construise son identité, les éléments ci-dessous s'avèrent nécessaires :

- La qualification : enseigner c'est transmettre un savoir, il devrait être reconnu que le progrès de l'enseignement dépend dans une grande mesure des qualifications, du corps enseignant, ainsi que des qualités humaines, pédagogiques et professionnelles de chacun de ses membres.

- La compétence : il s'agit de dire que pour l'exercice du métier, l'enseignant doit être compétant ; la compétence s'acquiert progressivement et s'élabore dans la pratique et par la pratique. Donc l'enseignant fait appel à la formation initiale pour acquérir les connaissances nécessaires car l'acquisition des compétences professionnelles est un parcours très complexe.

-La culture professionnelle, c'est-à-dire une culture disciplinaire donnant la maîtrise des savoirs à enseigner ; une culture didactique de la discipline permettant de transposer les savoirs et construire des situations didactiques ; une culture pédagogique pour gérer la relation et le groupe ; une culture sur la pratique de l'évaluation. Autrement dit les conditions des

enseignants devront être à la mesure des besoins en matière d'éducation, compte tenu des buts et objectifs à atteindre dans ce domaine ; afin que ces buts et objectifs soient atteints, il faut que les enseignants bénéficient d'une juste condition et que la profession enseignante soit entourée de la considération publique qu'elle mérite. Que dire de la socialisation professionnelle ?

La socialisation professionnelle des enseignants

Il est certes important de reconnaître que l'individu est indissociable du contexte dans lequel il évolue. Mais il faut également reconnaître qu'il est aussi un acteur en interaction, inséparable des rapports sociaux et il se construit par et dans ses rapports à lui-même ainsi que dans la reconnaissance des autres comme sujets. Les résultats des recherches qui ont été menées sur les enseignants du primaire et du secondaire, par nombreux chercheurs (Charlier J.E, Robitaille M., Cattonar B ! Gohier C.) montrent que les enseignants se socialisent soit à partir d'une socialisation par les pairs, soit par une socialisation par les apprenants soit La socialisation dans et par l'établissement.

Concernant la socialisation par les pairs, il faut dire que Le travail en équipe est un élément capital, c'est le partage des valeurs, des activités, des conseils. Une ouverture de chacun des enseignants envers ses collègues est primordiale dans les institutions scolaires. Cela permet, entre autres, de développer un sentiment d'appartenance et de s'aider à vivre les moments de remise en question. L'identité professionnelle comme l'a souligné Sainsaulieu est aussi la façon dont les enseignants s'identifient aux pairs, le lieu de travail est un espace où l'enseignant entre en échange avec ses collègues, ses élèves et ses supérieures. Ces échanges permettent à un enseignant de développer son identité (identité pour soi) avec des autres identités (identité pour autrui). Notons que les interactions entre les différents éléments de groupe sont nécessaires : elles peuvent théoriser la pratique d'un enseignant en collectivité, Cette dernière d'une part, permet au groupe de faire appartenir entre eux ; un enseignant partage avec ces collègues du travail, des idées ,savoir , responsabilité, expérience, etc. pour effet d'effectuer un travail collective, de collégialité et d'autre part, le rapport à la collectivité permet d'élaborer le sentiment, d'appartenance on partage les mêmes intérêts ,mêmes valeurs, etc. La profession de l'enseignement est considérée d'une part, comme un métier de relation en effet, l'enseignant entre en interaction avec les composantes du système éducatif alors que l'enseignant découvre le monde intérieur à travers ces composantes qui sont pour effet de construire leur l'identité. Et d'autre part, la profession de l'enseignement est considérée comme un métier de lien, l'établissement est considéré comme un espace de savoir donc il

doit avoir un lien avec ce savoir pour enrichir ses acquisitions futures, à côté de ce savoir il y a des liens avec les pairs.

Concernant la socialisation par les apprenants, le rapport à l'apprenant se définit d'abord par la disparition de l'enseignant pour rendre autonome l'élève. Il agit alors comme un guide et une personne-ressource en cas de besoin. De plus, l'enseignant doit développer une relation privilégiée avec tous les élèves. Il est aussi question d'un rôle de modèle. L'enseignant exerce une influence sur l'élève par son comportement et par les valeurs qu'il véhicule. Il faut dire que l'organisation pédagogique et les moyens disponibles contribuent à trouver un terrain favorable à l'engagement collectif des enseignants. Les activités collectives dans le cadre associatif ou dans le cadre de clubs ou de groupes organisés à l'intérieur des établissements se développent essentiellement dans les écoles, et on les considère comme le signe de l'existence même de l'enseignement à l'intérieur de l'établissement scolaire. La relation pédagogique ne se limite pas dans l'opération de transmission et de réception des informations, entre un enseignant et ses élèves, elle joue plutôt un rôle important dans la construction de l'identité des acteurs. Ainsi l'élève est considéré comme le domaine de l'interaction, de la communication et de l'action qui peut construire la pratique des enseignants.

Le rapport à autrui permet à l'enseignant d'acquérir une dimension importante de son identité, en effet, les élèves influencent directement sur la construction de l'identité des enseignants par leurs capacités, le degré de l'intelligence, les compétences, la participation au pratique des enseignants, etc. par exemple la démotivation des élèves rend la relation difficile et qui provoque un aspect négatif sur la construction identitaire. Dans ce contexte Martineauet Gauthier, cité par Gohier (2000) ont montré que la relation pédagogique joue un rôle capital dans la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. A ce sujet, ils notent « En somme se retrouver dans une classe d'élèves est l'expérience la plus fondamentale d'un enseignant, elle donne sens à sa vie professionnelle » (Hadeff, 2002, p. 30).

Enfin l'essentiel de ce qu'il faut dire par rapport à la socialisation dans et par l'établissement est que l'établissement scolaire est un espace où l'enseignant construit son identité, il se présente comme un cadre central de l'émergence des normes professionnelles, de la construction et le renforcement de l'identité professionnelle. L'enseignant développe ces pratiques au sein de cet établissement où il acquiert des expériences, savoir qui concerne son domaine et aussi d'autre domaine, par les interactions avec les éléments qui le constituent. De ce fait, l'établissement joue un rôle très important dans la construction des identités, En effet,

Demailly(1991), a montré comment l'établissement est une microsociété qui favorise l'implication ou au contraire le retrait des acteurs.

Il s'agit de dire que dans sa socialisation à l'école, l'enseignant devient un acteur important dans la mise en place du projet éducatif de l'école. Il est un partenaire quant aux orientations éducatives à privilégier. On lui demande également de respecter la mission de l'école et du programme de formation de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier (Gohier et al., 2001).

Ces composantes requièrent des qualités précises de la part de l'enseignant. Ces qualités sont essentielles au processus de construction identitaire sur le plan professionnel afin de mettre en place les processus d'identisation et d'identification. Voici une synthèse de ces qualités :

- Rapport à soi : capacité introspective, réflexive, d'autoévaluation
- Rapport au travail : savoirs, capacité réflexive, capacité à faire le transfert entre la théorie et la pratique, capacité analytique, capacité à faire des choix, jugement, autonomie, capacité à s'autoévaluer.
- Rapport aux responsabilités : connaissance des règles de déontologie, du sens éthique et de la délibération éthique.
- Rapport aux apprenants : capacité relationnelle, empathie, écoute, congruence, connaissance de soi, capacité introspective, connaissance des mécanismes psychologiques, connaissance de ses capacités, ses limites intellectuelles et de ses valeurs.
- Rapport aux collègues : collégialité, sentiment d'appartenance au groupe, compétence dialogique, capacité à travailler en équipe.
- Rapport à la société à travers l'école : connaissance des demandes sociales, de la culture, capacité à s'affirmer, compétence argumentative (Gohier et al., 2001).

À la suite de l'examen des composantes et des qualités requises pour chacun des rapports, il est possible de redéfinir l'identité professionnelle.

Il s'agit de la représentation que l'enseignant ou le futur enseignant développe de lui-même comme enseignant. Elle se situe à l'intersection de la représentation qu'il a de lui comme personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante. Cette représentation porte sur les connaissances, les croyances, les attitudes, les valeurs, les conduites, les habiletés, les buts, les projets et les aspirations qu'il s'attribue

comme sienne. La représentation qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante porte sur son rapport à son travail, comme professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants, aux collègues et autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale (Gohier et al., 2001, p.30).

Ainsi, le processus de construction de l'identité professionnelle, par la mise en œuvre des processus d'identisation et d'identification et du rapport à soi et à l'autre, est essentiellement de nature dynamique et interactive. Son caractère dynamique est caractérisé par des phases de crise et de remises en question vécues par les enseignants (Gohier et coll., 2001). Tandis que son caractère interactif est vécu lors des interactions avec les autres enseignants, collègues ou élèves.

Les occasions de remise en question qui consistent en une réflexion profonde sur soi-même et sur soi comme enseignant sont des moments essentiels au développement identitaire. Par contre, lors de ces moments, près de la moitié des participants à l'étude de Martineau et Presseau (2007) sur le discours identitaire d'enseignants du secondaire ont pensé abandonner l'enseignement.

Les moments de remise en question vécus par l'enseignant ont une incidence sur les choix qu'effectuera celui-ci par rapport à sa pratique, sur sa représentation de lui, comprenant ses connaissances, ses croyances, ses attitudes, ses valeurs, ses conduites, ses habiletés, ses buts, ses projets, ses aspirations et du groupe des enseignants, comprenant les savoirs de la profession, les idéologies et les valeurs éducatives, le système éducatif, la déontologie et les demandes sociales. C'est à travers ce processus, dynamique et interactif, caractérisé par un compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi, que son identité professionnelle se transformera, potentiellement tout au long de sa carrière, et qu'il pourra contribuer à la redéfinition de sa profession avec ses collègues et partenaires (Gohier et al., 2001). Le processus de développement de l'identité professionnelle est différent d'une personne à l'autre. Les débuts dans le métier représentent une période importante de la construction de l'identité professionnelle, mais comment se caractérisent ces débuts ? (Mukamurera et Gingras, 2005).

Dans une étude récente d'Anadàn et al. (2007), l'identité professionnelle est définie en mettant davantage d'emphase sur les interactions qui permettent le développement de l'identité professionnelle. « L'identité professionnelle se construit sur l'image que chaque individu a de lui-même comme professionnel de l'enseignement, sur sa manière particulière d'être enseignant, ses valeurs, sa propre histoire de vie, ses désirs, ses savoirs, ses peurs et le

sens qu'a dans sa propre vie, le fait d'être enseignant. » (p.14). Elle se développe également dans les relations que l'enseignant entretient avec ses collègues, les acteurs scolaires, la direction et les autres groupes sociaux (Anadàn et al.,2007).

Le sentiment d'appartenance au groupe des enseignants est indispensable au développement identitaire, il doit s'accompagner d'une connaissance de soi-même comme personne. Cette appartenance et l'amour de la profession se marient à l'authenticité et à une connaissance de ses valeurs et de ses caractéristiques personnelles. Les acteurs de l'enseignement s'entendent pour dire que tout enseignant doit s'inscrire dans un processus de découverte de soi c'est-à-dire de connaissance de ses valeurs, ses points forts et ses points faibles, ses limites ainsi que son style d'enseignement (Anadàn et al.,2007).

Selon Martineau et Presseau (2007), l'identité professionnelle se construit grâce à l'expérience du travail. Dans les nouveaux contextes d'enseignement, les acteurs ne peuvent pas compter sur des cadres sociaux stables et solides pour se forger une identité professionnelle et c'est en mettant en récit son expérience qu'elle peut se construire. « Comprendre sa pratique, c'est aussi se comprendre comme acteur et donc se construire une identité professionnelle » (Martineau et Presseau, 2007 p.76). La démarche de l'analyse réflexive permet d'améliorer les pratiques éducatives, mais ces mises en mots sont également fondamentales à la construction identitaire (Martineau & Presseau, 2007).

Une identité de retrait doit être établie si un enseignant n'arrive pas à établir une relation interactive avec les élèves, qui provoque le mal à l'aise soit de la part des élèves soit de la part des enseignants. Ce malaise influence directement sur le rendement de l'établissement.

Sur le plan professionnel, le processus qui permet à l'enseignant de se définir repose dans l'amalgame des expériences professionnelles avec les caractéristiques personnelles de l'enseignant (Martineau & Presseau 2007). Effectivement, l'expérience en classe auprès des élèves représente le moment le plus signifiant pour un enseignant parmi ses expériences de travail (Tardif & Lessard, 1999). C'est grâce à l'expérience en classe qu'il est possible pour l'enseignant de se mettre en récit. Ce sont les compétences et les savoirs développés jusqu'à ce moment qui sont les piliers sur lesquels se développe l'identité professionnelle des enseignants (Martineau & Presseau, 2007). À cet instant, le développement de l'identité professionnelle est perçu comme un processus qui assure la compréhension de la perception que les enseignants ont d'eux-mêmes et de la profession. Il permet également de connaître ce qu'ils possèdent par rapport à soi, aux autres, aux divers obstacles et aux changements auxquels ils sont confrontés (Jutras et al., 2007). Selon ces auteurs, parler d'identité c'est «

répondre à la question du « Qui suis-je ? ». C'est aussi s'interroger sur ce à quoi on se réfère pour se définir. C'est tenter de voir ce qui reste stable malgré tous les changements et les différents contextes (p.96).

Pour l'essentiel, on peut dire que la socialisation est basée sur la nature de relation qui existe entre ses trois éléments (l'établissement, élève, enseignant) et liée à la nature de relation (compétence, communication, etc.).

L'identité professionnelle enseignante

Le processus de développement de l'identité professionnelle de l'enseignant s'effectue par la tension entre les représentations qu'il a de lui-même et celles qu'il a du groupe d'enseignants et de la profession. Les interactions qui se produisent avec les autres permettent de construire et de reconstruire une identité professionnelle (Gohier et al., 2001).

Plusieurs recherches menées sur le terrain ont essayé de comprendre les identités professionnelles des enseignants. Nous prenons un cas de figure ici, celui de Pierre Périer. L'enquête par questionnaire menée par Pierre Périer dans un article « Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire » n° 147, avril-mai-juin 2004. UFM de Bretagne/Université Rennes 2, est une étude effectuée auprès d'un échantillon représentatif de près de 1000 professeurs des Collèges et lycées pour étudier l'accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Et sa question de recherche est : Comment s'opère plus précisément la socialisation professionnelle des enseignants et la mise en cohérence de l'accès au métier et du sens des expériences accumulées dans la carrière ?

Les résultats de la recherche montrent que la relation entre l'accès au métier, à travers ses conditions et motivations, et la construction de l'identité professionnelle n'est jamais définitivement stabilisée. Ainsi la régulation du rapport pédagogique se fait de moins en moins par le statut ou les savoirs sources anciennes de légitimité et d'autorité, mais de plus en plus à travers les rapports construits et vécus avec les élèves. De ce point de vue, l'analyse des logiques d'accès au métier se nourrit d'une analyse des logiques d'action, construites sur la base d'expériences très contrastées et qui vont structurer et segmenter les identités professionnelles. En effet seule la vocation permettrait de préserver des aléas d'un travail de reconstruction continue, professionnelle et identitaire. Car la vocation professionnelle ne peut ni s'acquérir ni se perdre mais seulement s'accomplir.

En effet, l'identité professionnelle de l'enseignant se construit dans des espaces sociaux qui favorisent les interactions, les identifications et les attributions à partir desquelles l'image de soi se transforme, et ce devant la reconnaissance d'autrui (Anadon et al., 2007). Le regard des autres deviennent alors un élément essentiel afin de comprendre le développement de l'identité professionnelle. En effet, la dynamique de la construction identitaire passe par les relations avec les autres (Anadon et al., 2007). S'intéresser au développement de l'identité professionnelle de l'enseignant débutant à statut précaire se justifie par le fait que cette construction se produit d'une part par l'image que l'enseignant a de lui et de la profession et d'autre part par les interactions avec autrui. En ne s'exerçant pas de manière significative dans la profession, ces novices peuvent-ils développer leur identité professionnelle ?

Les remises en question majeures paraissent souvent après plusieurs années d'exercice (Gohier et al., 2001). Les principales causes ciblées par les enseignants rencontrés lors de l'étude menée par Gohier et al. (2001), sont les changements de cycles, les élèves manifestant des problèmes de comportement ou des handicaps, les conflits avec la direction d'école et l'aspect routinier de la tâche après quelques années d'exercice. Ces enseignants possédaient entre quatre et trente-deux ans d'expérience. Il va s'en dire que les remises en question peuvent affecter le fait de rester dans la profession ou de la quitter (Gohier et al., 2001). Si les enseignants d'expérience se questionnent sur l'avenue que prendra leur carrière lors de ces remises en question, il convient de nous demander ce qu'il en est lorsque celles-ci sont vécues par un enseignant nouvellement diplômé en situation de précarité d'emploi où les interactions qui aident au développement de l'identité sont plus rares (interactions avec les collègues, élèves, direction, parents, etc.).

L'identité professionnelle des enseignants semble depuis quelques années, remise en question un peu partout dans les pays occidentaux (Gohier et Alin, 2000). Lorsque les classes étaient homogènes, il y a de cela plusieurs décennies, et où l'autorité de l'enseignant faisait un consensus, l'école lui conférait à la fois un rôle et un statut socialement reconnu de tous. Ainsi, l'identité professionnelle des enseignants était relativement stable, car elle se développait en fonction d'un contexte favorable : des manières traditionnelles d'enseigner et des règles d'autorité strictes (Martineau et Gauthier, 2000). Aujourd'hui, cette situation a considérablement changé. Les qualifications pour enseigner ne vont plus de soi, les élèves ne respectent plus l'autorité de l'enseignant et les milieux de pratique reprochent souvent aux universités de dispenser une formation à l'enseignement « déconnectée » de la réalité des écoles et des classes (Martineau, Breton et Presseau, 2005). Les futurs enseignants et les

novices se trouvent ainsi devant des situations complexes qui peuvent influencer leur développement identitaire. En formation initiale, la prise en compte du questionnement identitaire n'est pas nouvelle, mais cela semble prendre de plus en plus d'importance depuis le renouvellement des programmes de formation à l'enseignement au Québec (Gervais, 2003). Une étude de Gervais (2003) a été réalisée dans le contexte de la formation pratique en situation de stage au primaire et au secondaire. Les propos des participants ont fait ressortir la part importante prise par la question identitaire dans leurs apprentissages. Les stages de deuxième et de troisième année permettent, selon les répondants, de développer des compétences spécifiques au groupe professionnel des enseignants. À la fin de la formation, soit à la quatrième année universitaire, la dimension identitaire est davantage évoquée. L'étudiant possède maintenant le rôle d'enseignant et c'est cette rupture qui semble déterminante dans le développement de la dimension identitaire. Les étudiants en stage ont la chance de prendre en charge la classe sous la supervision d'un enseignant associé. Puisque l'identité professionnelle se développe dans le cadre de l'exercice d'une fonction, dans la confrontation à la pratique et dans la redéfinition des rapports aux autres acteurs de la situation soit les élèves et les enseignants, le stage permet aux novices de se considérer davantage comme des enseignants. Tout en construisant leur propre style, les étudiants voient la nécessité de se percevoir, distinct des élèves, et de faire partie de la communauté enseignante (Gervais, 2003).

La question de l'identité professionnelle semble prendre une place de plus en plus importante dans le cheminement de l'enseignant. La complexité de la tâche, les responsabilités plus nombreuses étant donné les élèves intégrés, la différenciation de l'enseignement ainsi que la gestion des troubles de comportement sont quelques facteurs qui contribuent à s'intéresser à la construction identitaire de l'enseignant débutant. L'identité permet de se découvrir personnellement et professionnellement afin de développer une personnalité et un style propre à soi-même. Dès la formation initiale, l'étudiant est engagé dans un processus de construction identitaire. À l'entrée dans la profession, son identité professionnelle se concrétise et se transforme. Il convient de se questionner sur cette prise de conscience qui se manifeste durant la formation initiale. Pour comprendre ce processus, il devient nécessaire d'explorer jusqu'à quel point l'étudiant est sensibilisé à l'importance de se connaître lui-même et jusqu'à quel point la formation initiale favorise la construction identitaire.

Le concept d'identité professionnelle des enseignants (IPE) pendant ces dernières décennies a attiré une attention répandue et elle s'est apparue comme étant une importante

zone de recherche (Akherman et Meer 2011, Beauchamps et Thomas, 2009). A travers les pays, plusieurs études existantes ont considéré l'identité professionnelle des enseignants comme étant un facteur clé pour la compréhension des vies professionnelles des enseignants. La motivation, le maintien, l'efficacité, les décisions de carrières précises, leurs attitudes, le développement professionnel, ainsi que le changement éducationnel (Beijaard, et al., 2004) ; Day Elliot et Kingston (2005) ; Lask (2005). Cependant, malgré la croissance du corps de la littérature sur l'identité professionnelle des enseignants (Beijaard et al, 2004) maintiennent dans leur revue de recherche que ce concept de l'identité professionnelle des enseignants continue d'apparaître avec des sens et de définitions différentes.

Dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation en particulier, l'identité professionnelle des enseignants est étudiée par les chercheurs. Ces chercheurs sont différents en termes de comment ils définissent, voient et étudient ce concept. Ces différents chercheurs s'accordent davantage sur le fait que l'identité professionnelle des enseignants est un même temps un produit et un processus (Olsen, 2010).

Le terme « produit » peut être compris comme les sens que les uns attachent à eux-mêmes. Ce terme attire sur la théorie psychologique comme le résultat d'une interaction aux milieux des éléments de l'enseignant en tant que personne et en tant que professionnel à un moment donné.

Quant au terme processus, il se réfère aux changements à cette perception, parce que le sens et les influences sont attribués par les autres à travers la pratique sociale.

Le concept de l'identité professionnelle des enseignants évoqué tout récemment est au premier plan sur le terrain des mathématiques, en examinant comment les spécialistes et les non spécialistes (enseignants des mathématiques comme enseignants du primaire) se comprennent eux-mêmes dans le contexte des mathématiques. Cette différence se trouve du fait que les enseignants du primaire qui enseignent les mathématiques sont généralistes. Cela veut dire qu'ils ne s'identifient pas personnellement à la matière, ils se considèrent pas comme enseignants de mathématiques. Ils sont souvent plus complexes, parce qu'ils doivent développer les mathématiques et l'identité des enseignants (Adler, Ball, Kraimer, Lin et Jo Wotna, 2005).

Considérant une grande différence entre les enseignants du primaire (généralistes, enseignant quelques matières) et les enseignants du secondaire (spécialistes dans les matières spécifiques),

- Sur le plan théorique : le concept de l'Identité a été conceptualisé et utilisé par plusieurs savants et chercheurs dans trois différentes perspectives que sont le psychologique, le sociologique et le post moderne.

La conceptualisation récente de l'approche sociologique, comme étant les influences primaires sur l'identité professionnelle des enseignants, pendant que l'approche post moderne souligne la notion d'identité multiple qui n'est construite continuellement et connectée qu'aux performances des individus.

La théorie du dialogue de soi dans une approche plus équilibrée (Hermans, 1996) conçoit l'identité professionnelle des enseignants comme étant unitaire et multiple, continue et discontinue, individuelle et sociale (Akherman et Meyer 2011 p.308). Cette position dialogique entre les dimensions individuelles et sociales est cruciale pour la formation de l'identité professionnelle des enseignants parce que sans les deux dimensions, aucune identité professionnelle n'existe (Krzywaki & Hannula, 2010).

Comme l'approche sociologique accentue, nous pouvons argumenter que la principale contribution au processus de sa construction et reconstruction quoique l'identité professionnelle des enseignants soit influencée par les relations sociales et le contexte, vient de la part de l'individu à travers le processus de l'interprétation, réflexion de soi et organisme. Si nous clamons que l'identité professionnelle des enseignants est déterminée, il est difficile de comprendre comment ils peuvent agir d'une façon « unique », individuelle, professionnelle, en montrant leurs organismes comme ils bougent dans différents contextes.

Comme l'approche post-moderne suggérée, une entière caractérisation décentralisée et l'identité professionnelle des enseignants, même si les enseignants doivent avoir un nombre de sous-identités connectées aux situations spécifiques, la question qui se pose est de savoir comment l'enseignant peut maintenir un certain sens de professionnalisme de soi à travers le temps ou comment il peut être retenu comme étant la seule personne comme il était hier. Une idée décentralisée complète d'identité ne serait pas possible dans le but de comprendre comment l'identité professionnelle des enseignants se développe et comment les individus sont capables de maintenir le sens de soi à travers le temps. (Akherman & Meyer, 2011) ; même si la dynamique naturelle de l'identité professionnelle des enseignants est admise dans lesquelles les dimensions individuelles et sociales sont des éléments clés. Nous pouvons considérer que l'identité professionnelle des enseignants peint la théorie psychologique comme étant le processus centré sur l'individu et sous le reflet de soi dans le mémoire de la nature humaine.

Plusieurs savants ont trouvé que l'IPE est reliée aux images de soi (Knowles, 1992 ; Nias, 1989). Une conception de soi-même dans l'enseignement est une personne qui est entrelacée avec cette question, comment lui ou elle agit comme un professionnel. L'individu ne peut être séparé de la profession. Le noyau de l'individu n'impactera pas le noyau de la profession, cela semble invraisemblable (Longluam, 2006, p.112). Dans la même lignée, Nia (1989) conclut que l'IPE est étroitement liée avec les valeurs personnelles et professionnelles de l'individu étant seulement ajustée selon les circonstances. Elle considère comme une partie du profond noyau protégé des valeurs et croyances de soi, l'IPE qui d'une façon graduelle, devient une partie de l'individu. Elle augmente plus loin que le premier intérêt des enseignants qui est la préservation d'un sens stable de leur identité substantielle et l'identité occasionnelle qui est la présentation de soi et qui varie selon les situations d'appréciations spécifiques.

L'identité substantielle serait la présentation de base de la perception générale d'un individu de lui ou d'elle-même selon Gee (1990). Les notions post-modernes ne nient pas que chaque individu a un centre d'identité qui maintient d'une manière ou d'un uniforme pour nous-mêmes et les autres à travers le contexte. Le désir naturel de l'individu de maintenir le cohérent et le contact de soi qui sépare et stigmatise chaque individu et fait jaillir l'identité professionnelle. Par conséquent, une définition générale qui peut s'adapter à ce que nous constatons est que : l'IPE est une perception que les enseignants ont à travers eux-mêmes au temps présent et à la réponse à la question : Qui suis-je en tant qu'enseignant en ce moment ? (Beijaard et al., 2004). Cette présente image constitue une compréhension consciente de sa propre profession.

Les différents facteurs de l'identité professionnelle des Enseignants.

Les puissants facteurs affectifs qu'inclut le concept de l'IPE comme les croyances, les émotions, les motivations, les orientations et les attitudes (Fradeet Gomez-Chacon ; 2009) a listé cinq facteurs inter liés de l'IPE.

- L'image de soi
- L'estime de soi
- La motivation de travail
- La perception de la tâche future.

Selon Day (2002), l'IPE inclut :

- La satisfaction au travail

- L'engagement professionnel
- L'efficacité de soi
- La motivation du travail.

Nous avons été capables d'identifier les concepts suivants, reliés à l'IPE :

- L'efficacité de soi
- L'estime de soi
- L'engagement professionnel
- Satisfaction au travail
- L'orientation de la tâche
- La motivation du travail
- La perspective future

Ces différents concepts s'opèrent comme étant des objectifs personnels, qui se reflètent dans la pratique des enseignants lorsqu'ils se considèrent eux-mêmes au travail. Ces concepts peuvent interagir. Les séparer procurerait une compréhension profonde de l'entendement de soi des enseignants et les sentiments pour leur travail (Van VeenetSleegers, 2009). Quelques chercheurs comme Carrinus, Helms-Lorrenz, Beijaard, Buitink et Hofman, 2012 ; Lamote et Engels, 2010, ont récemment utilisé ces différents concepts comme étant des dimensions de l'identité professionnelle.

Une brève description des concepts suivants :

- L'estime de soi

C'est une description générale de l'évaluation des performances des enseignants en relation avec leur travail. Ceci se réfère aussi à l'évaluation de l'enseignant sur la base des attentes comparées aux attentes des autres (Kelchterlans, 1993). C'est une indication de la relation entre l'actuelle image de soi et l'idéale image de soi (Kelchtermans etVanderberghe, 1994). La source la plus importante pour l'estime e soi est la réaction des autres qui est continuellement interprétée et filtrée par l'individu. Pour les enseignants, les élèves restent la plus importante source de réaction. Les élèves ont l'habileté de renforcer ou de détruire l'estime de soi des enseignants. Ces derniers passent la majorité de leurs vies de travail avec eux et les interactions avec eux définissent leurs réalités professionnelles (Nias, 1989). L'estime de soi est également positivement reliée avec la satisfaction du travail (Bullough, 2009).

- L'efficacité de soi

L'efficacité de soi selon Bandera (1993) se réfère à l'habileté à réussir une certaine tâche. Elle comprend également un important facteur. Les croyances efficaces en éducation sont définies comme étant des croyances qu'un individu a dans son habileté à réussir à une tâche particulière d'enseignement (Charalambou et al., 2008). Selon Banduras (1993), l'efficacité de soi est positivement reliée à la motivation intrinsèque (Ryan et Deci, 2000). Selon Caprara et al. (2006) ; Chan et al., (2008), une signification corrélative a été trouvée entre l'efficacité de soi et l'engagement professionnel et entre efficacité de soi et la satisfaction du travail. L'efficacité de soi est l'évaluation future orientée et concernant les perceptions de compétences et affectées par les premières expériences, les expériences directes, persuasions par les autres et les réactions émotionnelles (Hoyet Spero, 2005). L'efficacité de soi des enseignants joue un rôle important sur les résultats d'apprentissage des élèves du fait que la qualité de l'enseignement et la direction effective de la classe sont directement liées à la confiance que les enseignants ont de leurs capacités qui affectent tour à tour leur enthousiasme et l'engagement professionnel (Bandura, 1993).

- L'engagement professionnel

L'engagement professionnel se réfère à quatre dimensions :

- L'engagement de prendre soin,
- L'engagement comme capacité professionnelle,
- L'engagement comme identité,
- L'engagement comme carrière.

L'engagement professionnel peut aussi se référer aux liens psychologiques que l'individu a avec son travail (Lee et Aallen, 2000 ; Tyree, 1996). Selon les mentions de Nias (1989) après vingt années de recherche, le mot engagement est apparu dans chaque interrogation. C'était un mot qui était utilisé pour distinguer les enseignants qui se sentaient pris en charge et prenaient leur profession au sérieux, de ceux qui mesuraient leurs propres intérêts en premier. De même, lorsque les enseignants développent la satisfaction professionnelle de leur engagement, ils développent un sens original pour leur professionnalisme. L'engagement professionnel peut être compris comme un phénomène intégral, le centre sur lequel se trouve le groupe de base, relatif aux valeurs permanentes basées sur les croyances personnelles, les images de soi ainsi que le sens du rôle qui devra être joué par les changements significatifs. L'engagement professionnel peut être influencé par divers facteurs comme le comportement de l'élève, le soutien administratif, les demandes

parentales et les réformes éducationnelles (Day, 2002 ; Tsuiet Cheng, 1999 ; Day et al., 2005). En plus, il a été prouvé que l'engagement professionnel aurait une influence considérable sur les résultats des élèves et leurs attitudes (Day et al, 2005 ; Tsui et Cheng, 1999). L'engagement professionnel est positivement relié avec l'efficacité de soi et la satisfaction du travail (Bogler et Someck, 2004).

- La satisfaction au travail

La satisfaction au travail de l'enseignant peut être définie comme étant une réponse émotionnelle à son travail et à son rôle d'enseignant. (Skallvik, 2010). La satisfaction au travail se réfère aux jugements positifs ou négatifs que les individus pratiquent concernant la valeur de leur travail (Weiss, 2002). Plusieurs études ont tenté d'identifier les sources de satisfaction au travail des enseignants du primaire et du secondaire (Dinhamet Scott, 1999 ; Evans, 2001), et des facteurs divers ont été découverts pour contribuer à la satisfaction au travail des enseignants :

- Les relations avec les élèves
- L'autonomie et l'indépendance
- Le défi mental de l'enseignant
- Les opportunités de tester les nouvelles idées
- La participation pour la prise des décisions et les efforts sur les réformes
- Les relations avec les collègues
- Les opportunités pour le développement professionnel (Lathman, 1998 ; Zigarelli,

1996).

Cependant, les sources d'insatisfactions pour les enseignants incluent :

- La monotonie de la vie de chaque jour
- Le manque de motivation
- L'indiscipline de la part des élèves
- Le manque de soutien et d'appréciation des collègues et du Directeur
- Le travail excessif
- Le Salaire bas et le traitement négatif de la société (Nias, 1989 ; Zembylaset Papa,

2006)

Ces différents facteurs causent des sentiments négatifs variés comme les frustrations et les vulnérabilités aux enseignants.

Selon Canrinus et al, (2012), la satisfaction au travail a été prouvée être reliée à l'engagement professionnel et changement des motifs des enseignants.

- **La motivation au travail**

Selon Latham et Pinder (2005), la motivation au travail comprend les forces qui poussent l'individu à passer, à dépenser le temps, l'énergie et les ressources pour initier les comportements reliés à son travail. Les motifs déterminent la forme, la direction, l'intensité, la durée de ces comportements. Les raisons pour lesquelles les enseignants choisissent la profession enseignante peuvent être divisées en Altruiste, Intrinsèque et extrinsèque (Kyriacou et Coulthard, 2000)

- La motivation altruiste : elle inclue la satisfaction personnelle et le plaisir du travail
- La motivation intrinsèque : elle inclue la satisfaction personnelle et le plaisir du travail.
- La motivation extrinsèque, qui est reliée aux facteurs comme la conscience sociale, la sécurité de travail et les salaires élevés.

La motivation au travail influence les décisions des enseignants de rester ou d'abandonner leur carrière et est considérée comme un des plus importants des aspects de l'identité professionnelle (IP). Kelchtermans et Vandenberghe (1994) ; Hubermann Grounauer, et Marti (1993), argumentent que les motifs qui poussent les enseignants à choisir la profession enseignante comme carrière sont souvent contradictoires parce qu'il y a souvent un nombre de facteurs contextuels qui jouent un important rôle dans leurs décisions. Il est extrêmement important de documenter l'évolution de motivation pendant leur carrière, en plus de considérer les motifs initiaux qui guident les jeunes individus pour devenir enseignant aussi bien dans le but de comprendre comment leurs motifs évoluent au cours des temps. Les raisons pour les enseignants de choisir la profession sont examinées en relation avec les motifs actuels.

- **L'orientation de la tâche**

L'orientation de la tâche inclue profondément les croyances enracinées sur les buts de l'éducation et les méthodes d'enseignement (Lamote et Engels, 2010), qui guident les activités et les comportements de la profession enseignante (Akherman et Meiyer, 2011). L'orientation de la tâche se réfère à la tâche qui s'attend à se poursuivre comme un bon enseignant, en considérant les processus d'enseignement, les buts de l'éducation et les relations entre les enseignants et les élèves. (Billig et al., 1988). L'orientation de la tâche est

principalement reliée à l'aspect cognitif de l'identité professionnelle, comme cela se réfère aux perceptions des enseignants en relation avec leur travail et la clé des tâches qui ont besoin de s'exécuter (Kelchtermans, 2005).

Ces croyances peuvent être perçues comme l'objectif par lequel les enseignants perçoivent et filtrent les informations externes et jouent un rôle important dans le développement de leur IP (Kagan, 1992). Dans l'orientation de la tâche, il y a trois dimensions à savoir : Les relations entre l'enseignant et les élèves, le but de l'éducation, l'approche didactique (Denssen, 1999). Parmi toutes ces dimensions, les enseignants doivent avoir : soit l'approche enseignant centre et se focalisant sur le contenu, soit l'approche élève centré et se focalisant sur le processus.

L'approche enseignant donne plus d'emphase sur la discipline de la classe l'équipement qualifiée des élèves ainsi que le développement des connaissances et techniques, tandis que dans l'approche élève centré, les enseignants accentuent la participation active des étudiants dans les buts normaux d'éducation et la construction de la connaissance. Cependant, les élèves doivent avoir des perceptions de l'étudiant centré et l'enseignement centré dans le même temps (Van et al., 2005).

- La perspective future

Cette dimension a été ignorée dans la littérature, parce qu'il y a peu de recherches qui ont lié ce concept aux autres aspects de l'IPE. Elle concerne l'image que l'enseignement se voit, prévoit de lui-même au fil des années et comment elle se sent à propos (Kelchtermans, 2009).

Ce rêve que les individus ont concernant la qualité d'enseignants, ils veulent devenir et s'ils peuvent être accomplis, influencer leurs décisions, leurs comportements et leurs sentiments. Cependant, en dehors des expériences significatives du passé, l'entendement de soi de l'individu est affecté aussi par les attentes futures (Kelchtermans, 2009).

1. Échelle de mesure de l'identité professionnelle
1. faire le strict minimum
2. m'efforcer de passer inaperçu
3. éviter les controverses ou les débats publics
4. faire le mort, attendre que le temps passe
5. être présent de corps, mais pas d'esprit
6. laisser tomber ou esquiver le travail à faire

7. bâcler le travail à faire
8. me défilier lorsque des problèmes surgissent
9. critiquer sans chercher à résoudre les problèmes
10. faire des remarques désobligeantes, sarcastiques envers autrui
11. répandre des propos malveillants à l'encontre de la CS

2.2.4. L'identité professionnelle de l'enseignant et la formation continue

Comme nous l'avons indiqué, pour qu'il y ait une véritable identité professionnelle, il faut se former au recyclage ou développer les renforcements des capacités, d'où 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 neuf 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 Francis 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 Djibo, 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 micros 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 cœur de tous les projets en Europe. Elle concerne la modernisation des universités pour faire de cela une réalité, elle s'est fixé 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 long 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 membres.

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, la 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 de 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 évité (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.

2.2.5. Théorie de l'identité sociale

La théorie de l'identité sociale est devenue l'approche dominante des relations intergroupes et cette théorie est utilisée comme cadre de référence pour comprendre et expliquer des phénomènes collectifs et certains comportements individuels développés par Henri Tajfel et Turner, elle met en évidence les processus psychologiques expliqués dans le cadre du changement social.

Par ailleurs, Tajfel dans sa théorie intègre trois processus fondamentaux : la catégorisation sociale, l'auto évaluation à travers l'identité sociale, la comparaison sociale intergroupe. Ces différents processus permettent d'expliquer diverses formes de comportements groupaux, notamment les conflits intergroupes. Dans notre situation la première partie de ce travail est consacrée à la synthèse de cette théorie, ce qui va nous permettre de cerner les implications de cette théorie (Neme, 2020). Tajfel Turner commence de s'interroger avant de s'intéresser à l'identité sociale proprement dite sur le contexte amenant les individus à adopter les comportements intergroupes, au même titre que notre recherche s'interroge sur les causes de l'identité professionnelle des différents corps de métiers. Selon les auteurs le contexte social et l'identification au groupe sont à la base des comportements et conflits intergroupes. Tajfel et Turner proposent au départ de leurs théories, l'existence d'un continuum qui définit les comportements sociaux aux extrémités de ce continuum deux pôles : le pôle inter personnel –pôle intergroupe. Dans le cas d'espèce : le pôle des salariés –administration et le pôle salarié –salarié.

Les interactions entre les individus apparaissent à ce niveau entièrement déterminées par leurs relations interpersonnelles et leurs caractéristiques personnelles. Cette appartenance à un groupe ou à une catégorie quelconque n'affecte donc en aucun cas ces interactions. Les comportements intergroupes se situant à l'autre extrémité, contrairement au pôle inter personnelle du continuum sont entièrement déterminés ici par leur appartenance à un groupe ou à une catégorie. Les individus interagissent en tant que membre de groupe et non en

fonction de leurs caractéristiques personnelles. C'est le cas des interactions entre deux individus de différents corps de métiers qui se rencontrent lors d'une cérémonie ; ils seront déterminés par leurs caractéristiques individuelles, ils parleront de leurs loisirs respectifs des activités qu'ils mènent de leurs goûts musicaux. Tajfel et Turner proposent ensuite de déterminer les conditions nécessaires à l'adoption de l'une ou l'autre forme de comportement social. Tout d'abord ils évoquent la notion de conflit ; de manière évidente et intuitive, la présence d'un conflit entre groupe accentuera la tendance (Neme, 2020) pour l'individu à se comporter en fonction des caractéristiques de son groupe dans son interaction avec un individu du groupe opposé.

Chacun agit et perçoit dans cette situation l'autre d'avantage en tant que membre d'un groupe plutôt qu'en fonction des caractéristiques personnelles. En se basant sur les études antérieures, notamment celles de Shérif portant sur la notion de conflit. Tajfel et Turner suggèrent que : si la présence de conflit explicite institutionnalisé et objectif peut être une condition suffisante à l'adoption d'un comportement proche de pole intergroupe, elle n'est en rien nécessaire. La question empirique suivante a été posée par les auteurs : dans quelle situation les gens auront-ils tendance à se comporter en tant qu'individus ou en tant que membre d'un groupe social ? Pour pouvoir répondre à cette question, Tajfel et Turner ont introduit d'autres distinctions liées aux concepts inter personnels /inter groupes

Une autre distinction permettant d'expliquer si les gens utilisent plutôt un comportement interpersonnel ou un comportement proche du pôle intergroupe et de la modalité sociale et du changement social qui se retrouvent à deux extrêmes opposés d'un même continuum. La référence est faite par ces deux concepts au système de croyances que les individus utilisent par la définition de la nature ainsi que la structure des relations entre les différents groupes sociaux. Le système de croyance en la mobilité sociale repose sur l'idée que les frontières séparant les différents groupes sociaux sont perçus comme étant flexibles et perméables et qu'un individu a la possibilité de quitter individuellement son groupe pour rejoindre un autre groupe. Le concept de mobilité sociale est surtout appliqué par les individus qui souhaitent quitter un groupe désavantagé pour atteindre un groupe avec un meilleur statut social offrant plus de prestige (Neme, 2020). La satisfaction sociale forte se trouve à l'autre extrême du continuum qui est un système de croyances au changement social selon lequel la nature et la structure des relations sont différentes.

Les différentes frontières entre les groupes sont donc perçues imperméables, il est donc impossible à l'individu de quitter son groupe qui est socialement désavantagé afin de rejoindre un groupe plus valorisé. Les réalités sociales et économiques de la société peuvent fonctionner comme les frontières de hiérarchie sociale à laquelle on ne peut pas s'échapper d'une manière individuelle. La seule possibilité d'échapper à ce système hiérarchisé d'après la théorie de l'identité sociale, c'est le changement social à travers des activités collectives. (Neme, 2020). En associant les deux continuums qui ont été décrits auparavant, un individu qui croit en la mobilité sociale a tendance à manifester les comportements et les stratégies interindividuelles alors qu'une personne croyant au changement social va plus tôt opter pour des comportements intergroupes à travers des actions collectives. Deux autres continuums en relation avec le précédent sont édifiés. Le second continuum qui prend les conséquences du comportement social selon qu'il est proche du pôle interpersonnel ou du pôle intergroupe et celui de axes qui concernent la variabilité comportementale et attitudinale par rapport à l'exogroupe. Le premier postule que : plus les membres d'un groupe ont les comportements proches du pôle intergroupe et un système de croyance proche du changement social, plus ils vont produire des comportements uniformes par rapport à l'exogroupe.

A l'inverse, si leurs comportements sont proches du pôle interpersonnel et leur système de croyances proches du pôle de mobilité sociale, cela entraîne une plus grande variabilité de comportement au sein de l'endogroupe. La perception de Tajfel et Turner (1986) de l'exogroupe est intimement associée à ces continuums. Plus les membres d'un groupe se situent près de l'extrémité « changement social » du continuum des systèmes de croyances et de l'extrémité « intergroupe du continuum des comportements sociaux » plus ils auront tendance à traiter les membres de l'exogroupe comme des exemplaires indifférenciés, d'une catégorie sociale unifiée, plutôt que selon leurs caractéristiques individuelles. C'est à partir de ce continuum de la perception intergroupe que l'on peut aborder l'étude des stéréotypes dans les différents corps de métiers.

L'analyse faite dans les études de Sherif, on peut remarquer que les perceptions négatives de l'exogroupe étaient apparues avant même l'introduction par les chercheurs de la compétition entre les groupes. La question s'est donc posée de savoir qu'elles étaient les conditions minimales pouvant déclencher la discrimination intergroupe. Tajfel et ses collègues ont établi le paradigme des groupes minimaux (première guerre mondiale) qui visait à éliminer tous les facteurs habituellement reconnus comme étant la cause de la

discrimination entre groupe. Dans la situation de la première guerre mondiale, les deux groupes ont été créés de façon aléatoire pour une durée d'environ une heure.

La rivalité entre les deux groupes n'existe pas. L'anonymat complet des individus est préservé. Aucune interaction sociale n'est permise à l'intérieur des groupes ou entre les groupes et les individus ne distribuent jamais de ressources à eux même. On s'attendait dans de telles circonstances à ce que peu d'individus trouvent leur compte à se comporter de façon discriminatoire. Pourtant, certaines recherches ont démontré que, dans cette situation, les répondants se comportent de manière discriminatoire en donnant plus de ressources aux membres de leur endogroupe qu'aux membres de l'exogroupe (Neme 2020).

Tajfel et Turner en s'appuyant sur les limites de l'étude de Sherif, ont précisé le processus menant à l'adoption d'un comportement intergroupe. Ceci par opposition à un comportement interpersonnel. Ces deux auteurs par ailleurs, proposent de mettre en évidence les processus qui déterminent les composantes du conflit intergroupe. L'étude de Sherif le montre en situation de conflit, le groupe tend à favoriser son propre groupe par rapport à l'autre, en discriminant les membres de l'autre groupe. Cette tendance est définie comme étant le biais pro-endogroupe apparaît ainsi comme la composante principale d'un conflit intergroupe qui attribue à l'existence d'une composition autour des ressources matérielles. Tajfel et Turner une fois encore en se basant sur les résultats obtenus avec le paradigme des groupes minimaux reflètent cette explication, selon ces auteurs, la condition nécessaire étant suffisante à l'émergence du biais pro-endogroupe n'est pas la compétition mais la simple catégorisation des individus endogroupes distincts.

En d'autres termes, l'existence de deux groupes et l'appartenance à l'un d'eux suffit à entraîner chez les membres, la tendance à favoriser son propre en discriminant celui auquel il n'appartient pas. Le fait d'associer les individus à des groupes et catégories ou des outils cognitifs qui ordonnent l'environnement social selon Tajfel et Turner sont les catégorisations de nombreuses actions sociales. En effet, catégoriser un individu revient à lui reconnaître les caractéristiques associées à sa catégorie d'appartenance, nous nous attendons ainsi à ce que cet individu se comporte conformément à cette catégorie et notre comportement à son égard est influencé par ces attentes. La catégorisation sociale participe donc à l'organisation de notre monde et de nos actions. De ces considérations, Tajfel et Turner décrivent une série d'affirmations.

- Les individus cherchent à maintenir ou à augmenter leur estime d'eux-mêmes
 - Ils se battent pour un concept d'eux-mêmes positifs
 - Les groupes sociaux et les catégories sociales et l'appartenance à ces groupes sont associés à des connotations et des valeurs positives ou négatives pour ainsi qui s'assemble se ressemble.
- L'évaluation par l'individu de son propre groupe par comparaison sociale avec d'autres groupes sur la base des caractéristiques et attributs importants des comparaisons positives pour l'endogroupe induisent un prestige pour le groupe, que des comparaisons négatives induisant un faible prestige. Ce qui nous amène à la deuxième partie de notre travail à savoir le cadre le cadre méthodologique et empirique.

DEUXIÈME PARTIE

CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 3 :
METHODOLOGIE DE L'ETUDE

La méthodologie est un ensemble des méthodes et études des recherches appliquées à l'étude d'un domaine particulier. Elle décrit la démarche scientifique qu'on adopte pour collecter les données, les instruments de cette collecte et la population concernée par cette étude. En effet, Dans le cadre conceptuel et théorique précédant, il était question d'élaborer les éléments de signification de la préoccupation que soulève cette étude et ayant pour objectif d'asseoir théoriquement l'analyse intérieure que nous aborderons dans le présent chapitre consacré à la méthodologie de recherche. Selon Savoie-Zajc et Karsenti (2004), La méthodologie est le lieu où le chercheur met en rapport les perspectives et les techniques de travaux déployés afin de former un ensemble cohérent et ordonné. C'est dans cette logique que nous rendons compte ici des méthodes et instruments utilisées pour appréhender la réalité à travers la collecte des données dont nous nous précisons le déroulement, les caractéristiques de la population auprès de laquelle elles ont été collectées et le plan de leur analyse. Étant donné qu'une méthodologie est une démarche logique d'investigation scientifique (Grawitz, 2001) dont la pertinence est établie lorsqu'elle fait corps avec les questions posées et aux informations recherchées (N'da, 2015) il convient de rappeler ces questions et les objectifs qu'elles poursuivent en réponse à la préoccupation que soulève cette étude.

3.1. Rappel du problème et hypothèses

Notre recherche met en relation l'identité professionnelle des enseignants (primaire et secondaire) et les statuts particuliers des fonctionnaires (Police, Administration pénitentiaire et exclue des enseignants du primaire et du secondaire). Avec le souci d'une justice organisationnelle. En effet, plusieurs motivations sont à l'origine de ces statuts particuliers. C'est ainsi que dans le contexte des revendications des corps des enseignants Post-grève et la dévaluation du franc CFA, le gouvernement a mis en place un statut dit particulier celui-ci avait le souci de relever le niveau des instituteurs et harmoniser le corps des enseignants. Pour une meilleure harmonisation, il fallait mettre l'Age du départ à la retraite à 60 ans. Sachant qu'il y a manque d'enseignants, l'on devait garder ceux en place à cause de leur expérience acquise. C'est pourquoi ce statut devait avoir un barème relatif aux fonctionnaires enseignants salariés. Mais les militaires, la police et l'administration pénitentiaire vont conserver leurs salaires malgré la crise économique. Dans la théorie de la justice organisationnelle, il a été établi qu'il y a plusieurs dimensions.

- **La dimension procédurale**

Elle concerne les méthodes que l'entreprise utilise pour aboutir à la distribution organisationnelle, elle correspond : la participation à la décision l'accessibilité des salariés aux responsables. La capacité du traitement des problèmes des salariés, la flexibilité ; la capacité de l'entreprise à s'adapter aux demandes de salaire.

- **La dimension distributive**

Elle repose sur l'équité perçue qui est décrétée comme un jugement à deux étapes. L'individu fait la comparaison entre ses contributions et ses avantages obtenus ce qui est désigné par équité. L'individu fait la comparaison entre le ratio d'individu interne dans la deuxième étape au regard des expériences passées les solutions proposées par d'autres entreprises (équité externe).

- **La dimension interactionnelle**

Elle s'intéresse à la relation entre l'entreprise et le salaire. Les variables suivantes sont mises en exergue

a) Feedback qui vit l'explication et la justification par l'entreprise des décisions prise à la rencontre du salaire

b) L'honnêteté qui est la manière avec laquelle perçoit les informations qui sont fournies par l'entreprise.

c) La politesse c'est le respect de la courtoisie que les dirigeants de l'entreprise crient à l'égard du salaire.

d) Les efforts c'est une manière dont le salaire perçoit les efforts fournis par l'entreprise pour résoudre les problèmes de salaires.

e) l'empathie c'est le degré d'attention accordé par les dirigeants de l'entreprise au salaire.

- **La dimension informationnelle**

Elle est associée à la communication honnête et justification des décisions.

- **La dimension interactionnelle**

Elle relie les événements jugés équitables au fait qu'ils sont traités avec respect et dignité. En réalité la dimension informationnelle et interpersonnelle comprend par leur définition les éléments de la justice interactionnelle.

Les différents sentiments de justice distributive, procédurale, interpersonnelle et informationnelle (individuel ou en groupe) sont en correspondance avec un certain nombre de déterminants organisationnels. Les facteurs comme : le soutien social, la communication au travail, le partage de l'information, le style de Management participatif peuvent influencer sur le sentiment de justice interactionnelle et procédurale. Le fait d'avoir un nouveau bureau de pouvoir avoir l'accès à la formation continue pour le développement de ses compétences ou de travailler dans un endroit sécurisant, peut s'apparenter à des récompenses correspondent aux autres aspects de la justice organisationnelle.

3.2. Rappel des questions de recherche

Afin d'apporter un éclairci à la préoccupation ci-dessus et guider la démarche d'investigation, nous avons formulé, une question principale à savoir : la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et la justice organisationnelle explique-t-elle une part significative de la variance de l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun ? L'opérationnalisation de cette question à partir d'un certain nombre d'éléments conceptuels et théoriques a permis de formuler quatre questions spécifiques : la corrélation entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et d'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est-elle significativement positive ? La corrélation entre la justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est-elle significativement positive ? La corrélation entre la justice des distributive et l'identité professionnelle des enseignants du Primaire et du Secondaire au Cameroun est-elle significativement positive ? La corrélation entre la justice inter actionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire est-elle significativement positive ?

3.3. Rappel des objectifs de l'étude

Au regard de la préoccupation que souligne cette étude et de la question principale de recherche formulée, cette étude a pour objectif générale de prédire à l'aide d'un modèle de régression multiple l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun à partir de la comparaison des statuts et particuliers et de la fonction publique et de la justice organisationnelle. Cette visée principale est meublée autour des questions des objectifs spécifiques à savoir : Analyser la corrélation entre la comparaison des statuts

particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun ; analyser la corrélation entre la justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du Primaire et du secondaire au Cameroun ; analyser la corrélation entre la justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun ; analyser la corrélation entre la justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du Primaire et du Secondaire au Cameroun.

3.4. Rappel des hypothèses

HR1 : Il existe une corrélation significative entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

HR2 : Il existe une corrélation significative entre la Justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

HR3 : Il existe une corrélation significative entre la Justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

HR4 : Il existe une corrélation significative entre la Justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

3.5. Type de recherche

Nous pouvons catégoriser les types de recherche selon plusieurs critères tels que la démarche (inductive, déductive et hypothético-déductive) l'approche (quantitative et qualitative), le niveau de la connaissance expérimentale et non expérimentale (N'da, 2015) toutefois selon les objectifs poursuivis et les types d'activités envisagées pour obtenir les réponses aux questions de recherche, une même étude peut appartenir simultanément à plusieurs catégories. Pour cette présente étude qui s'inscrit dans un devis quantitatif et de type exploratoire et descriptive au regard de l'objectif général et des objectifs spécifiques sus mentionnés. En faisant référence à Grawitz (1990) selon cet auteur, l'approche quantitative est celle qui s'appuie sur des questions de décompte de description, d'énumération, de mesure et de relevé des fréquences afin de quantifier un phénomène, cette étude est de type quantitatif dans la mesure où en établissant les tableaux statistiques de distribution de fréquences à partir des données recueillies, elle quantifie les différends.

Les comparaisons des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique, la justice organisationnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

3.6. Population de l'étude et échantillon

Il est question dans cette partie de caractériser la population cible de l'étude, de préciser la population accessible et déterminer la taille de l'échantillon à partir duquel nous envisageons généraliser les résultats de la population cible. Etant donné que ce travail vise une estimation quantitative de la réalité sur la capacité des acteurs fonctionnaire de la fonction publique comme les enseignants du primaire et du secondaire, la population cible n'est rien d'autre que les enseignants du primaire et du secondaire dans la région du Centre. La région du Centre est l'une des dix régions du Cameroun, située dans le centre du Pays. Son chef-lieu est Yaoundé, qui est aussi la capitale du Cameroun, siège des institutions. Sa superficie est de 68.953km², sur une population de 3.724 millions en 2017. Sur le plan administratif, la région du centre compte dix (10) départements à savoir : Haute Sanaga, Lékié, Mbam-et-Inoubou, Mbam- et- Kim, Mefou-et-Afamba, Mefou-et-Akono, Mfoundi, Nyong-et-kellé, Nyong-et-Mfoumou ; Nyong-et-So'o. A la tête de la région se trouve un gouverneur, Naseri Paul BEA. Sa démographie en 2020 est de 5.000.000 d'habitants, soit une densité de 73000 habitants/km². Selon la constitution du 18 janvier 1996, dans l'extrait de la loi N°96/006 du 18 janvier 1996, en son article 56, l'Etat transfère aux régions dans les conditions fixées par la loi des compétences dans les manières nécessaires à leur développement économique, social, sanitaire, éducatif, culturel et sportif.

L'Echantillonnage est « l'ensemble des opérations permettant de sectionner un sous ensemble d'une population donnée en vue de constituer un échantillon » (Angus, 1992, p. 352). Ainsi notre échantillon se compose de répondre au questionnaire administré. Ainsi nous avons choisi la tranche d'âge de 20 à 59 ans et la norme scientifique voudrait qu'on prenne 1/10^{ème} de la population. A cet effet nous avons la façon différentielle les données auprès de 382 enseignants masculins 180, féminins 202, enseignants du primaire 132, enseignants du secondaire 262.

Tableau 11 : Répartition des répondants selon le Sexe

	Effectif	Pourcentage
Masculin	180	47,1
Féminin	202	52,9
Total	382	100,0

Nous notons à l'observation du tableau ci-dessus que les sujets ayant effectivement répondu à cet item sont :

- 180 sujets sont de sexe masculin, soit 45% ;
- 202 sujets sont de sexe féminin, soit 50,5% ;

La majorité des sujets est de sexe féminin et la minorité des sujets est de sexe masculin.

Tableau 12 : Répartition des répondants selon l'ordre d'enseignement

	Effectif	Pourcentage
Enseignant du primaire	132	33,5
Enseignant du secondaire	262	66,5
Total	394	100,0

Nous notons à l'observation que 132 sujets sont enseignants du primaire et 262 sont enseignants du secondaire.

Tableau 13 : Répartition des répondants selon le statut

	Effectif	Pourcentage
Fonctionnaire	251	64,4
Contractuel	51	13,1
Contractualisé	41	10,5
Maître de parents	12	3,1
Vacataire	22	5,6
Autre	13	3,3
Total	390	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que : 251 sujets sont fonctionnaires, soit 64,4% ; 51 sujets sont contractuels, soit 13,1% ; 41 sujets sont contractualisés, soit 10,5% ; 12 sujets sont maîtres des parents, soit 3,1% ; 22 sujets sont vacataires, soit 5,6% ; 13 sujets sont autres, soit 3,3%.

Tableau 14 : Répartition des répondants selon le Statut

	Effectif	Pourcentage
Enseignant permanent dans le public	289	75,9
Permanent dans le privé	34	8,9
Permanent dans le public et vacataire dans le privé	43	11,3
Vacataire uniquement	15	3,9
Total	381	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que : 289 sujets sont enseignants permanents dans le public, soit 75,9% ; 34 sujets sont enseignants permanents dans le public, soit 8,9% ; 43 sujets sont enseignants permanents dans le public et vacataire dans le privé, soit 11,3% ; 15 sujets sont enseignants vacataires uniquement, soit 3,9%. La majorité des sujets est enseignant permanents dans le public et la minorité est enseignant dans le privé et vacataire.

Tableau 15 : Répartition des répondants selon le Grade

	Effectif	Pourcentage
PLEG	137	35,0
PCEG	60	15,3
PLETP	36	9,2
PCETP	5	1,3
PC	6	1,5
CCA	3	8
IPET	1	3
IET	5	1,3
IPEG	27	6,9
IEG	51	13,0
CPO	9	2,3
IC	15	3,8
IAEG	8	2,0
Autre	28	7,2
Total	391	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que :

137 sujets sont PLEG, soit 35% ; 60 sujets sont PCEG, soit 15,3% ; 36 sujets sont PLETP, soit 9,2% ; 5 sujets sont PCETP, soit 1,3% ; 6 sujets sont PC, soit 1,5% ; 3 sujets sont CCA, soit 8% ; 1 sujet est IPET, soit 3% ; 5 sujets sont IET, soit 1,3% 27 sujets sont IPEG, soit 6,9% ; 51 sujets sont IEG, soit 13% ; 9 sujets sont CPO, soit 2,3% ; 15 sujets sont IC, soit 3,8% ; 8 sujets sont IAEG soit 2% ; 28 sujets sont autres, dont 7,2%.

Tableau 16 : Répartition des répondants selon la Région d'origine

	Effectif	Pourcentage
Adamaoua	25	6,4
Centre	196	50,0
Extrême-Nord	13	3,3
Est	27	6,9
Littoral	22	5,6
Nord	17	4,3
Ouest	49	12,5
Nord-Ouest	9	2,3
Sud	30	7,7
Sud-Ouest	4	1,0
Total	392	100,0

Nous notons à l'observation du tableau que : 25 sujets sont originaires de la région de l'Adamaoua, soit 6,4% ; 196 sujets sont originaires de la région du centre, soit 50% ; 13 sujets sont originaires de la région de l'Extrême-Nord, soit 3,3% ; 27 sujets sont originaires de la région de l'Est, soit 6,9% ; 22 sujets sont originaires de la région du Littoral, soit 5,6% ; 17 sujets sont originaires de la région du Nord, soit 4,3% ; 49 sujets sont originaires de la région de l'Ouest, soit 12,5% ; 9 sujets sont originaires de la région du Nord-Ouest, soit 2,3% ; 30 sujets sont originaires de la région du Sud, soit 7,7% ; 4 sujets sont originaires de la région du Sud-Ouest, soit 1%. Nous notons que ce sont les ressortissants de la région du Centre qui sont majoritaires et la minorité est originaire de la région du Sud-Ouest.

Tableau 17 : Répartition des répondants selon le Niveau d'Etude.

	Effectif	Pourcentage
Etude secondaire 1 ^{er} Cycle	15	3,9
Etude secondaire 2 ^{ème} Cycle	123	31,8
Etude supérieur 1 ^{er} Cycle	163	42,1
Etude supérieur 2 ^{ème} Cycle	79	20,4
Etude supérieur 3 ^{ème} Cycle	7	1,8
Système	13	3,3
Total	387	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau ci-dessus que : 15 sujets ont un niveau d'étude du secondaire 1er cycle, soit 3,9% ; 123 sujets ont un niveau d'étude du Secondaire

2ème cycle, soit 31,8% ; 163 sujets ont un niveau d'étude du supérieur 1er cycle, dont 42,1% ; 79 sujets ont un niveau d'étude du supérieur 2ème cycle, soit 20,4% ; 7 sujets ont un niveau d'étude du supérieur 3ème cycle dont 1,8% ; 13 sujets sont du système, soit 3,3%. Nous constatons que la majorité des sujets a un niveau d'étude du supérieur du 1er cycle et la minorité des sujets a un niveau d'étude du supérieur 3ème cycle.

Tableau 18: Répartition des répondants selon le Poste occupé

	Effectif	Pourcentage
Enseignant	281	73,8
Chef de bureau	4	1,0
Chef de service adjoint	1	3
Chef de service	21	5,5
Sous-Directeur	2	5
Directeur adjoint	4	1,0
Directeur	25	6,6
Autre	43	11,3
Total	381	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que : 281 sujets sont enseignants, soit 73,8% ; 4 sujets sont chefs de bureau, soit 1% ; 1 sujet est chef de service adjoint, soit 3% ; 21 sujets sont chefs de service, soit 5,5% ; 2 sujets sont sous-directeurs, soit 5% ; 2 sujets sont Directeurs Adjoints, soit 1% ; 25 sujets sont directeurs, soit 6,6% ; 43 sujets sont autres, soit 11,3%. Cela fait un total de 391 sujets + 19 sujets du système. La majorité des sujets occupe le poste d'enseignant et la minorité est chef de bureau.

Tableau 19 : Répartition des répondants selon le secteur d'activité du ou de la conjointe

	Effectif	Pourcentage
Agent de la fonction publique	128	36,9
Employé dans le secteur privé formel	65	18,7
Travailleur (se) indépendant	41	11,8
Profession libérales	43	12,4
Employé d'ONG	8	2,3
Autre	62	17,9
Total	347	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que : 128 sujets ont des conjoints qui sont agents de la fonction publique, soit 36,9% ; 65 sujets ont des conjoints qui sont employés dans

le secteur privé informel, soit 18,7%; 41 sujets ont des conjoints qui sont travailleurs indépendants, 11,8% ; 43 sujets ont des conjoints qui exercent des professions libérales, soit 12,4% ; 8 sujets ont des conjoints employés d'ONG, soit 2,3% ; 62 sujets ont des conjoints qui sont dans d'autres métiers, soit 17,9%. La majorité des sujets a des conjoints qui sont agents de la Fonction publique et la minorité a des conjoints employés d'ONG.

Tableau 20 : Répartition des répondants selon la zone de travail

	Effectif	Pourcentage
Yaoundé	128	32,2
Périphérie de Yaoundé	134	33,8
Zone rurale	135	34,0
Total	397	100,0

A l'observation du tableau ci-dessus, nous notons que : 128 sujets travaillent à Yaoundé, soit 32,2% ; 134 sujets travaillent à la périphérie de Yaoundé, soit 33,8% ; 135 des sujets travaillent en zone rurale, soit 34%. La majorité des sujets travaille en zone rurale et hors de Yaoundé, et la minorité travaille à Yaoundé.

3.7. Critère de sélection des répondants et composition des échantillons

La population ayant participé à cette recherche est constituée des enseignants du primaire et du secondaire. La catégorie des répondants constitués devant nous permettre d'atteindre nos objectifs à savoir : Analyser la corrélation entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun , analyser la corrélation entre la justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun ,analyser la corrélation entre la justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun . Analyser la corrélation entre la justice inter actuelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

Nous avons enquêté auprès des enseignants de tous les grades, ayant un statut permanent ou vacataire, notre échantillon a été constitué de façon accidentelle, les participants étant sollicité à la suite de leur rencontre.

3.7. L’outil de collecte des données : le questionnaire

D’après Noubissie (2009), les scènes sociales utilisent plusieurs types d’instruments dans le recueil des informations au rang desquels les entretiens, le questionnaire, les discussions, le groupe etc. Il précise que l’emploi de chacun de ces instruments varie selon le type de recherche envisagée et selon l’objet. Le chercheur doit pour cette raison s’assurer que le choix de l’instrument de mesure lui permet effectivement de mesurer ce qu’il prétend mesurer. La présente recherche est une enquête réalisée en milieu naturel, en utilisant le questionnaire comme un outil de collecte des données.

3.7.1. Justification du choix de l’outil de collecte des données

Dans cette étude, les données ont été essentiellement collectées à l’aide du questionnaire car son choix dans cette étude est inhérent à ses caractéristiques et à la nature des données recherchées. En effet, il est question ici comme le précise N’da (2015), d’obtenir sur la base d’un certain nombre de question l’avis et le niveau de connaissance des enseignants du primaire et du secondaire et les questions liées à la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique, la Justice organisationnelle dans toutes ses dimensions procédurale, distributive et inter informationnelle et interactionnelle, à l’identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun. Selon l’auteur, « le questionnaire convient à l’étude d’une population en tant que telle, à l’analyse des phénomènes sociaux qu’on veut cerner à partir des informations fournies par les individus » (P.137). Cet instrument permet l’analyse statistique des données collectées en grand nombre et en temps relativement court et à moindre coût. C’est à ce niveau précis que réside son intérêt. Il convient de mentionner outre les avantages liés à l’utilisation du questionnaire que cet outil comporte également des inconvénients. Le fait qu’un participant réponde à une recherche en se souciant toutefois de son image ou de ce qu’on pourra penser de lui (Fonkeng et al., 2015). Ce genre d’attitude parmi tant d’autres est susceptible d’introduire le biais.

3.7.2. Présentation de l’outil de collète des données

Afin de répondre aux questions spécifiques posées dans le cadre de notre démarche un questionnaire a été monté, il a été adressé aux enseignants du primaire et du secondaire pour mesurer les différents aspects évalués. Nous avons utilisé ce questionnaire à l’échelle de Likert à cinq niveaux allant de : 1= pas du d’accord ; 2= pas d’accord ; 3= aucune idée, 4= d’accord ; 5= tout à fait d’accord.

❖ **Prestation du questionnaire**

Le questionnaire adressé aux enseignants du primaire et du secondaire est structuré en cinq secteurs :

- la première section est le préambule du questionnaire qui renseigne les répondants sur les objectifs de la recherche et indique les consignes de remplissage du questionnaire à respecter par les répondants ;
- la deuxième section est relative à la comparaison des statuts particuliers et spéciaux des corps professionnels pour un total de 10 items qui évaluent la comparaison des statuts particuliers et spéciaux des corps professionnels.
- la troisième section concerne la justice organisationnelle, avec un total de 21 items qui évaluent la justice organisationnelle dans toutes ses dimensions
- la quatrième section renvoie à l'identité professionnelle des enseignants du primaire et secondaire, avec un total de 49 Items qui évaluent l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire
- la cinquième section concerne la variable sociodémographique, avec 16 items qui évaluent la variable socio démographique.

Ainsi, nous avons un total de 96 items.

❖ **Mesure des variables**

Le questionnaire destiné aux enseignants du primaire et du secondaire de notre étude mesure principalement trois variables à savoir :

- Les variables indépendantes (VI) qui sont à deux : 1-la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique 2- la justice organisationnelle ;
- la variable dépendante (VD), à savoir l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun

Pour ce qui concerne les variables indépendantes à savoir la comparaison des statuts particuliers et spéciaux des corps professionnels, il était question de comparer les différents statuts particuliers des enseignants en termes de droits, les avantages par rapport à la rémunération, à la date de départ à la retraite, primes et autres ; les convergences ; ainsi que les divergences des autres statuts par rapport à celui dit particulier des enseignements. Pour ce qui concerne la justice organisationnelle, est-elle appliquée dans toutes ses dimensions, c'est-

à-dire procédurale, distributive, interactionnelle et informationnelle ? Est-elle appliquée dans les autres corps professionnels comme elle est appliquée dans le statut particulier des enseignants du Primaire et du Secondaire au Cameroun ?

En guise de définition, l'identité professionnelle selon Duban, (2006) est une sorte d'espace-temps caractéristique d'un groupe socioprofessionnel ayant une histoire similaire et une position commune dans un espace social pertinent » ou « manière socialement reconnue pour les individus, de s'identifier aux autres dans le champ du travail et de l'emploi ».

Il faut noter, en guise de rappel que l'identité professionnelle a quatre dimensions :

- la dimension institutionnelle, qui est caractéristique du système symbolique du groupe : (norme et mission)
- la dimension interpersonnelle-collective, où il s'agit des rôles, positions, statut compétence
- la dimension positionnelle-sociale : il s'agit des contextes d'action et d'interaction
- la dimension intra-individuelle : c'est l'image et la réalisation de soi (Bacon, 2007).

De tout ce qui précède, nous avons posé des questions de savoir si cette identité professionnelle s'applique aux enseignants, comme elle a été élaborée.

Par rapport à sa définition, et lorsque l'enseignant quitte la craie pour exercer une autre profession, est-il encore enseignant ou il porte un autre chapeau ? Le métier d'enseignant se trouve tronqué. En effet on reconnaît l'identité professionnelle d'un individu par rapport aux tâches du métier qu'il exerce, les tâches d'un enseignant c'est la transmission du savoir, l'évaluation de ces savoirs, et la restitution (notes) et s'il fait autre chose en dehors de l'enseignement, il n'est enseignant que de nom.

3.8. La collecte des données

Pour qu'un travail empirique soit rendu possible, il s'impose non seulement une base d'information suffisamment fiable, mais aussi une démarche méthodologique rigoureuse indispensable pour collecter des informations et l'atteinte des objectifs. S'il est établi que le choix de la démarche méthodologique conditionne l'atteinte des objectifs, il n'en demeure pas moins que l'adoption d'une approche méthodologique se fasse sur la base des orientations de

la recherche. L'objectif de la démarche méthodologique étant de collecter des données fiables, l'accent est davantage mis sur la construction de l'outil de la collecte des données, lequel est nécessaire ; et sur le choix des sujets susceptibles de fournir des informations. La fiabilité des informations collectées dans ce cadre d'une démarche empirique repose en majeure partie sur la qualité de l'instrument de collecte des données. Cette qualité peut s'apprécier à travers les critères de validité et de fiabilité de l'instrument de collecte des données.

3.8.1. Validité des outils de collecte des données

La validité d'un instrument de mesure indique la capacité de cet instrument à bien mesurer le phénomène qui est soumis à l'étude. Autrement dit, la validité renvoie à la qualité de l'instrument à produire des données exactes permettant effectivement ce qui doit être mesuré. C'est pourquoi l'instrument de collecte de données doit respecter les exigences de validité externe et interne qui renvoient respectivement au construit interne des items et à la compréhension de ceux-ci par les sujets enquêtés. Selon Djeumeni Tchamabé (2011), c'est la validité de l'instrument de collecte des données qui permettra de contrôler la stabilité des données fournis, puis de la généralité et la transférabilité de la recherche.

❖ Validité interne des outils de collecte des données

Nous avons opté, en cohérence avec les objectifs de notre étude, pour une enquête par questionnaire comme mode de collecte des données. La validité de notre questionnaire repose sur la pertinence conceptuelle. En effet dans le souci d'accroître sa validité interne et de réduire les biais de mesure, le construit du questionnaire utilisé dans le cadre de notre étude a été fait sur la base d'une arrière garde conceptuelle.

❖ Validité externe des outils de collecte des données

Conformément aux exigences de validité externe des outils de collecte des données, nous avons effectué un pré-test auprès d'un échantillon issu des populations afin de s'assurer de la bonne compréhension des questions par les répondants. Notre pré-enquête s'est déroulée des différentes auprès des catégories des sujets concernés par l'étude à savoir 20 enseignants du Primaires et 30 enseignants du Secondaire. Tout après la construction de notre questionnaire sur la base des appuis conceptuels et théorique, ceux-ci ont été soumis à l'approbation de l'expert. Après récupération, notre constat fait état d'aucun gêne de compréhension. Cette enquête préliminaire nous a permis de reformuler un certain nombre d'items afin qu'ils soient plus accessibles à la compréhension des répondants. À l'issue de cette

démarche faite d'entretiens avec les experts et de pré-test auprès de différentes catégories de répondants, nous avons élaboré le questionnaire final.

❖ **Fiabilité d'un instrument de collecte de données**

La fiabilité ou la fidélité de l'instrument de collecte des données fait référence à sa qualité à garantir une homogène interne, une cohérence dans les réponses des participants à l'enquête au sujet d'un ensemble d'items mesurant une variable ou une dimension. Plusieurs approches permettent d'apprécier cette cohérence interne parmi lesquelles le calcul du coefficient alpha de Cronbach. Cette estimation rend compte de la cohérence interne entre les items qui constituent une échelle de mesure.

Nunnally et Bernstein (1994) estiment que le seuil d'acceptabilité de l'alpha est fonction de l'objet poursuivi par la recherche. Selon ces auteurs, les études exploratoires admettent un coefficient relativement faible par rapport aux recherches de type fondamental qui nécessite un coefficient plus élevé.

Du point de vue d'Evrad et Al. (2009) et de Vernet (2011), pour une étude confirmatoire, un coefficient de Cronbach supérieur à 0,8 est recommandé, tandis que pour une étude exploratoire, il est acceptable lorsqu'il est compris en 0,5 et 0,8. De Vellis (2003) propose une classification des valeurs d'alpha de Cronbach. Il établit entre autre qu'un alpha inférieur à 0,6 est insuffisant, il est faible entre 0,6 et 0,65 ; entre 0,65 et 0,7, il est acceptable. Il est bon entre 0,7 et 0,8 au-delà de 0,8 il est bon.

3.8.2. Processus de collectes de données

Nous avons approché les chefs d'établissements de la région et surtout à Yaoundé et ses périphéries, pour avoir d'amplis informations. Dès lors il nous a été demandé de fournir les pièces officielles notamment : les photocopies de la Carte Nationale, l'attestation de recherche ainsi que le projet de la thèse. Aussitôt les documents fournis, pendant plusieurs jours, nous avons administré à 362 enseignants du Primaire et du Secondaire parfois c'était un échantillon par convenance ou accidentelle, à chaque fois qu'on rencontrait un enseignant on lui remettait le questionnaire pour remplir.

3.9. Le traitement et analyse des données

Le traitement et analyse des données relatives à une recherche ne sont pas des faits hasardeux. Au contraire ils adoptent un format en fonction des objectifs poursuivis par ladite recherche. Les données collectées à partir de nos questionnaires ont été analysées automatiquement à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Cette application présente d'une part des fonctionnalités statistiques, qui facilitent par des procédés de filtrage l'organisation des données et l'extraction des pourcentages et d'autre part, elle offre des outils d'analyse statistiques facilitant la prise de décision. À l'effet d'analyser nos données, nous avons soumis celles-ci à une statistique descriptive, puis à un test statistique, en occurrence le test de Student sur échantillon unique afin d'observer la grande tendance des réponses.

Chaque item a fait l'objet d'une analyse descriptive ressortant les effectifs et les fréquences de réponse par modalité de réponse, ainsi que le score moyen. Pour chaque dimension mesurée par une série items, le score moyen est également calculé et le test de Student sur échantillon unique appliqué à l'effet d'appréhender la position générale des enquêtés par rapport à ladite dimension. Pour chaque item, l'effectif considéré n'est pas celle du nombre de participant, mais celui des participants s'étant effectivement positionné par rapport à la proposition. En ce qui concerne la statistique sur les dimensions mesurées, seules les données des participants ayant effectivement répondu à tous les items de la dimension ont fait l'objet d'analyse.

Les considérations d'ordre méthodologiques abordées dans le cadre de ce chapitre ont permis de mettre en exergue la pertinence du processus ayant conduit à la constitution de notre base de données dont l'analyse empirique devra permettre d'appréhender une parcelle de vérité et apporter des réponses aux questions qui sous-tendent notre démarche. D'une part, nous avons rendu compte des caractéristiques de la population concernée par l'étude, des critères de sélection des répondants issus de cette population, auprès desquels des informations fiables doivent être recueillis pour analyse. D'autre part, nous avons présenté la logique ayant présidé à la construction des instruments utilisés pour mesurer les dimensions de la réalité faisant l'objet de questionnement dans le cadre de ce travail. Après avoir précisé le déroulement de la collecte des données, un point a été également mis sur la méthode de traitement et d'analyse des données dont la présentation des résultats sera abordée dans le

chapitre suivant. Le présent chapitre consacré à la méthodologie de recherche a été est le lieu de faire le rapport sur la démarche d'investigation ayant conféré à ce travail un caractère scientifique. Il nous semble pertinence de résumer à travers le tableau synoptique ci-dessous la cohérence de notre démarche en mettant en exergue les questions de recherche, les objectifs de recherche, la théorie de référence, les instruments de collecte de données, les méthodes d'échantillonnage et de traitement de données.

Tableau 21 : Tableau synoptique : Récapitulation des hypothèses, variables, indicateurs, modalités, items du questionnaire et instruments statistiques

TITRE	HYPOTHESE GENERALE	HYPOTHESES SPECIFIQUES	VARIABLES	INDICATEURS	MODALITES	ITEMS DU QUESTIONNAIRE	TEST STATISTIQUE
Statut particuliers des fonctionnaires , justice organisationnelle et identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.	Il existe une corrélation significative entre le statuts particulier et spécial de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun	HI : Il existe une corrélation significative entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun	IV : la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique	- Fonctionnaires des cors de la santé publique ; Fonctionnaires des postes et télécommunication ; Fonctionnaire de la Diplomatie ; Fonctionnaires des Douanes ; Fonctionnaire de sureté nationale ; Fonctionnaire de l'administration pénitentiaire ; Spécial des personnels de l'enseignement supérieur ; Fonctionnaires des services démographiques et statistiques Fonctionnaire de l'aéronautique	Entièrement en désaccord En désaccord Léger désaccord Léger accord En accord Entièrement d'accord	Q120 – Q152	R de Pearson
			VD : l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun	-Motivation des élèves ; Fournir les explications et exemples alternatifs ; Environnement d'apprentissage ; Participation au cours des élèves ; Applications des stratégies répondant aux besoins d'apprentissage Intérêt des élèves ; Renforcement des capacités d'apprentissages ; Procédure efficace de gestion de classe ; Gestion des apprenants méchants	Entièrement en désaccord En désaccord Léger désaccord Léger accord En accord Entièrement d'accord		
		H2 : il existe une corrélation entre la Justice procédurale et	IV : la Justice procédurale	-Choisir et préciser les objets à é professionnelle ; - Intérêts personnels guidant nos décisions ; - Explications sur les décisions	Entièrement en désaccord En désaccord Léger désaccord Léger accord	Q01 – Q38	

	l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.		prises nous concernant ; - Possibilité de modifier les décisions ; - Effort d'être juste	En accord Entièrement d'accord		
		VD : l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.	Motivation des élèves ; Fournir les explications et exemples alternatifs ; Environnement d'apprentissage ; Participation au cours des élèves ; Applications des stratégies répondant aux besoins d'apprentissage Intérêt des élèves ; Renforcement des capacités d'apprentissages ; Procédure efficace de gestion de classe ; Gestion des apprenants méchants	Entièrement en désaccord En désaccord Léger désaccord Léger accord En accord Entièrement d'accord	Q153 – Q218	
		H3 : il existe une corrélation entre la Justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.	VI : la Justice distributive	- Rémunération juste ; - Rémunération satisfaisante ; - Bien rémunéré ; - Etre bien payé ;	Entièrement en désaccord En désaccord Léger désaccord Léger accord En accord Entièrement d'accord	Q39 – Q73
		VD : l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.	Motivation des élèves ; Fournir les explications et exemples alternatifs ; Environnement d'apprentissage ; Participation au cours des élèves ; Applications des stratégies répondant aux besoins d'apprentissage Intérêt des élèves ; Renforcement des capacités d'apprentissages ; Procédure efficace de gestion de classe ; Gestion des apprenants méchants	Entièrement en désaccord En désaccord Léger désaccord Léger accord En accord Entièrement d'accord	Q153 – Q218	
	H4 : il existe une	VI : Justice interactionnell	- Respects pour les responsables - Dignité ; - Communication adaptés aux besoins		Q74 – Q119	R de Pearson

		<p>corrélation entre la Justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.</p>	<p>e</p>	<p>spécifiques ; - Circulation de l'information -reports Entièrement en désaccord En désaccord Léger désaccord Léger accord En accord Entièrement d'accord des notes -Communiquer les résultats et donner une rétroaction aux étudiants</p>			
			<p>VD : l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.</p>	<p>- Motivation des élèves ; Fournir les explications et exemples alternatifs ; Environnement d'apprentissage ; Participation au cours des élèves ; Applications des stratégies répondant aux besoins d'apprentissage Intérêt des élèves ; Renforcement des capacités d'apprentissages ; Procédure efficace de gestion de classe ; Gestion des apprenants méchants</p>	<p>Entièrement en désaccord En désaccord Léger désaccord Léger accord En accord Entièrement d'accord</p>	<p>Q 153 – Q218</p>	<p>R de Pearson</p>

CHAPITRE 4
PRESENTATION DES RESULTATS ET
DISCUSSION

L'essentiel de cette partie de notre travail consistera à présenter les résultats de nos investigations. Il sera premièrement question de montrer qu'il existe corrélation significative entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun. Deuxièmement, qu'il existe corrélation significative entre la justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun. Troisièmement, qu'il existe corrélation significative corrélation entre la justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun et enfin qu'il existe corrélation significative entre la justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun. Mais comment en sommes-nous arrivés à ces résultats, c'est la question de fond qui conduira cette articulation.

4.1. Comparaison des statuts particuliers spéciaux de corps professionnels

Tableau 22 : Distribution des scores de l'item SP1

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	263	65,9
Pas d'accord	81	20,3
Aucune idée	27	6,8
D'accord	26	6,5
Tout à fait d'accord	2	0,5
Total	399	100

Il ressort du tableau ci-dessus que 65,9% des sujets ayant répondu à cet Item affirment qu'ils ne sont pas du tout d'accord que le statut particulier des corps des fonctionnaires de l'éducation nationale soit meilleur que celui dit spécial de la Magistrature. 20,3% déclarent qu'ils ne sont pas d'accord que ce statut soit meilleur que celui dit spécial de la Magistrature. Par ailleurs, une infime minorité des sujets à savoir 0,5% déclare être Tout à fait d'accord de penser que le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale est meilleure que celui dit spécial de ma Magistrature. 6,8% des participants n'ont eu aucune idée de cet Item, 6,5 % des participants sont d'accord. Quoiqu'il en soit, les différentes réponses de cet Item indiquent que la majorité des participants ne sont pas du tout d'accord que le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale est meilleur que celui dit spécial de la Magistrature.

Tableau 23 : Distribution des scores de l'item SP2

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	183	45,9
Pas d'accord	92	23,1
Aucune idée	76	19
D'accord	42	10,5
Tout à fait d'accord	6	1,5
Total	399	100

Il ressort du tableau ci-dessous que 45,9% des sujets ayant effectivement répondu à cet item affirment qu'ils ne sont pas du tout d'accord que le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education nationale est meilleur que celui des Fonctionnaires des corps de la Santé publique. 23,1% ne sont pas d'accord ; 19% n'ont aucune idée ; 10,5% sont d'accord et l'infime minorité (1,5%) est tout à fait d'accord que le statut des fonctionnaires de l'Education nationale est meilleur que celui des fonctionnaires des corps de la santé.

Tableau 24 : Distribution des scores de l'item SP3

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	213	53,8
Pas d'accord	76	19,2
Aucune idée	71	17,9
D'accord	25	6,3
Tout à fait d'accord	11	2,8
Total	396	100

Il ressort du tableau ci-dessus que 53,8% des sujets ayant effectivement répondu à cet item affirment qu'ils ne sont pas du tout d'accord que le statut particulier des Fonctionnaires de l'Education nationale soit meilleur que celui des fonctionnaires des postes et télécommunications. 19,2% ne sont pas d'accord, 17,9% n'ont aucune idée ; Par ailleurs, 6,3% sont d'accord que ce statut particulier des Fonctionnaires des corps de l'Education nationale soit meilleur que celui des fonctionnaires des Postes et Télécommunications.

Tableau 25 : Distribution des scores de l'item SP4

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	253	63,4
Pas d'accord	77	19,3
Aucune idée	49	12,3
D'accord	14	3,5
Tout à fait d'accord	6	1,5
Total	399	100,0

Du tableau ci-dessus, il ressort que 63,4% des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent qu'ils ne sont pas tout à fait d'accord que le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale serait meilleur que celui des fonctionnaires de la Diplomatie. 19,3% de ces sujets ne sont pas d'accord ; 12,3% déclarent n'avoir aucune idée. Par ailleurs, 3,5% sont d'accord et 1,5% sont tout à fait d'accord.

Tableau 26 : Distribution des scores de l'item SP5

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	254	64,0
Pas d'accord	59	14,9
Aucune idée	52	13,1
D'accord	25	6,3
Tout à fait d'accord	7	1,8
Total	397	100,0

Dans ce tableau, il ressort que 64% des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent qu'ils ne sont pas du tout d'accord que le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education nationale soit meilleur que celui des fonctionnaires de la Douane. 14,9% ne sont pas d'accord, 13,1% n'ont aucune idée. 6,3% sont d'accord ; 1,8% sont tout à fait d'accord. La grande majorité des sujets ne sont pas d'accord et l'infime minorité est d'accord.

Tableau 27 : Distribution des scores de l'item SP6

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	220	55,3
Pas d'accord	73	18,3
Aucune idée	54	13,6
D'accord	41	10,3
Tout à fait d'accord	10	2,5
Total	398	100,0

Du tableau ci-dessus, il ressort que 55,3% des sujets ayant effectivement répondu à cet item affirment qu'ils ne sont pas du tout d'accord que le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education nationale soit meilleur que celui dit spécial des fonctionnaires de la Sureté Nationale. 18,3% des sujets ne sont pas d'accord ; 13,6% des sujets n'ont aucune idée. Par contre, 10,3% des sujets sont d'accord et l'infime minorité à savoir 2,5% est tout à fait d'accord. Quoiqu'il en soit, les réponses de cet item indiquent que la majorité des sujets ne sont pas du tout d'accord que ce statut particulier des Fonctionnaires des corps de l'Education nationale soit meilleur que celui dit spécial des Fonctionnaires de la Sureté Nationale.

Tableau 28 : Distribution des scores de l'item SP7

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	197	49,4
Pas d'accord	70	17,5
Aucune idée	55	13,8
D'accord	51	12,8
Tout à fait d'accord	26	6,5
Total	399	100,0

Dans le tableau ci-dessus, il ressort que 49,4% des sujets qui ont effectivement répondu à cet item déclarent qu'ils ne sont pas tout à fait d'accord que le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale soit meilleur que celui de l'administration pénitentiaire. 17,5% des sujets ne sont pas d'accord, 13,8% n'ont aucune idée, 12,8% sont d'accord. Par ailleurs, une infime minorité, soit 6,5% des sujets sont tout à fait d'accord. Toutes les réponses à cet item montrent que la majorité n'est pas tout à fait d'accord et l'infime minorité est tout à fait d'accord.

Tableau 29 : Distribution des scores de l'item SP8

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	180	45,5
Pas d'accord	113	28,5
Aucune idée	44	11,1
D'accord	40	10,1
Tout à fait d'accord	19	4,8
Total	396	100,0

Dans ce tableau, il ressort que 45,5% des sujets qui ont effectivement répondu à cet item déclarent qu'ils ne sont pas tout à fait d'accord que le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education nationale soit meilleur que celui di spécial des personnels de l'Enseignement Supérieur. 28,5% des sujets disent ne pas être d'accord, 11,1% n'ont aucune idée, 10,1% sont d'accord. Par ailleurs, une infime minorité, soit 4,8% déclare qu'ils sont tout à fait d'accord au vu de toutes les réponses de cet item. La majorité n'est pas du tout d'accord que le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education nationale soit meilleur que celui dit spécial des personnels de l'Enseignement Supérieur.

Tableau 30 : Distribution des scores de l'item SP9

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	153	38,6
Pas d'accord	100	25,3
Aucune idée	108	27,3
D'accord	22	5,6
Tout à fait d'accord	13	3,3
Total	396	100,0

Du tableau ci-dessus, il ressort que 38,6% des sujets qui ont effectivement répondu à cet item déclarent qu'ils ne sont pas du tout d'accord que le statut des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale soit meilleur que celui des corps de l'Education Nationale soit meilleur que celui des corps des fonctionnaires des services démographiques et statistiques. 25,3% des sujets ne sont pas d'accord ; 27,3% des sujets n'ont aucune idée. 5,6% des sujets sont d'accord et 3,3% sont tout à fait d'accord. Selon Toutes les réponses de cet item, ma majorité des sujets n'est pas du tout d'accord et l'infime minorité est tout à fait d'accord.

Tableau 31 : Distribution des scores de l'item SP10.

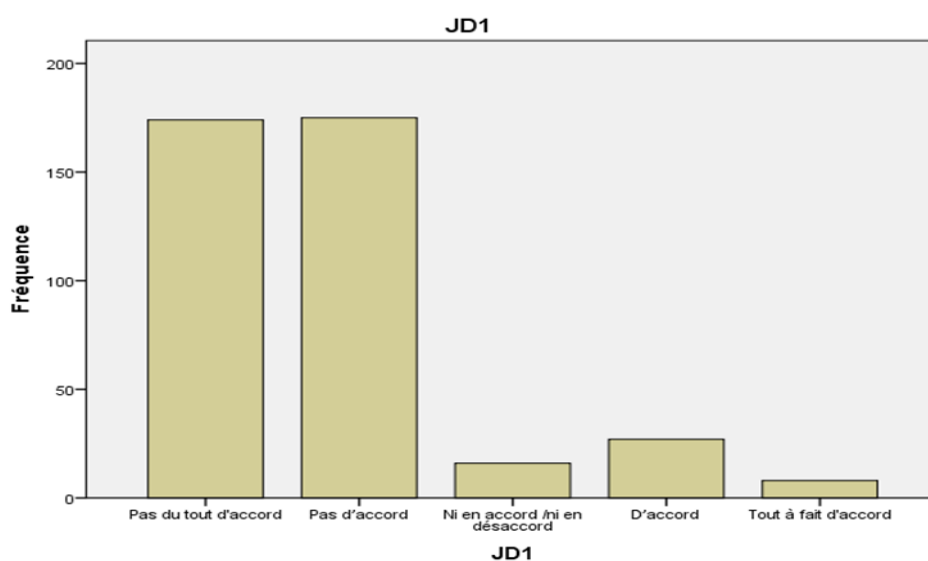
	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	180	45,1
Pas d'accord	102	25,6
Aucune idée	88	22,1
D'accord	16	4,0
Tout à fait d'accord	13	3,3
Total	399	100,0

Du tableau ci-dessus, il ressort que 45,1% des sujets qui ont effectivement répondu à cet item déclarent qu'ils ne sont pas du tout d'accord que le statut particulier des fonctionnaires des Corps de l'Education Nationale soit meilleur que celui du corps des fonctionnaires de l'aéronautique civile. 25,6% des sujets ne sont pas d'accord ; 22,1% n'en n'ont aucune idée.

Par ailleurs, 4% des sujets sont d'accord et 3,3% des sujets sont tout à fait d'accord. Au regard de toutes les réponses de cet item, la majorité des sujets ne sont pas tous d'accord que le statut particulier des Fonctionnaires des corps de l'Education Nationale soit meilleur que celui du corps des Fonctionnaires de l'Aéronautique Civile.

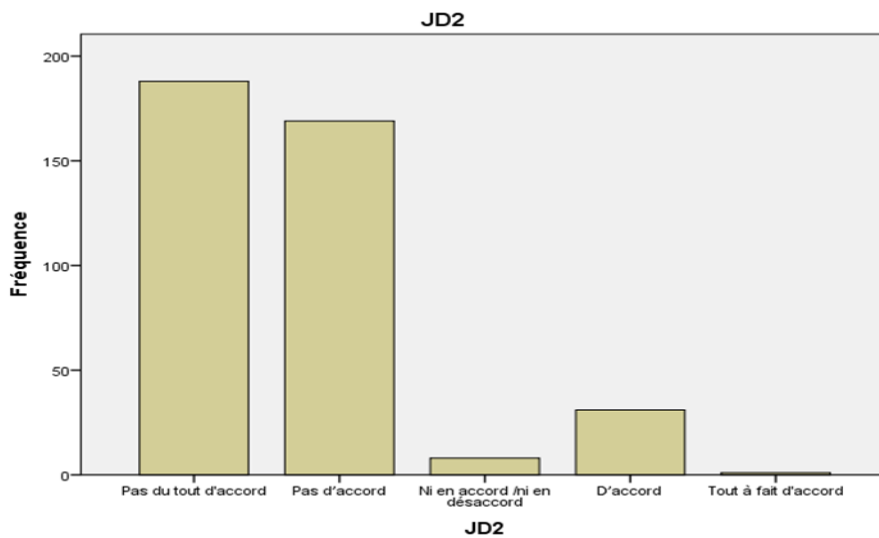
4.2. Justice organisationnelle

Figure 3 : Distribution des scores de l'item JD1.



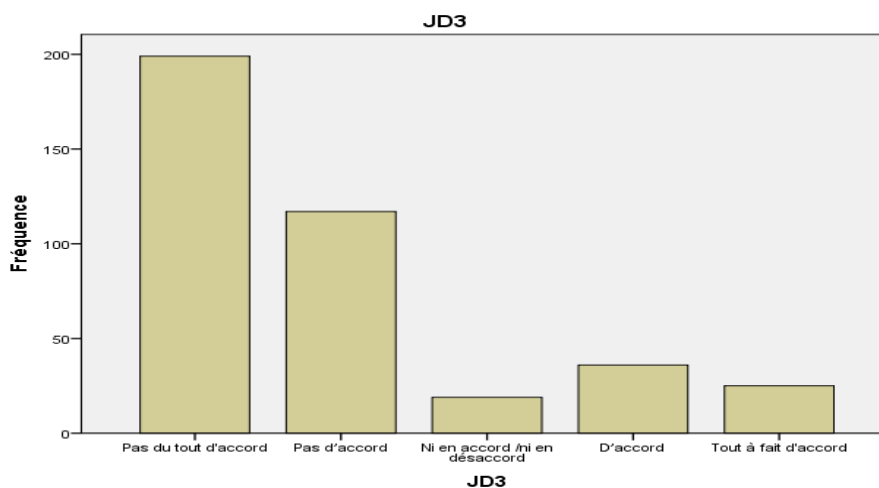
De la figure ci-dessus, il ressort que 43,5% des sujets qui ont effectivement répondu à cet item ne sont pas du tout d'accord que le système de rémunération de leur établissement est juste. 43,8% ne sont pas d'accord ; 4% ne sont ni en accord, ni en désaccord. Par ailleurs, 6,8% sont d'accord et 2% sont tout à fait d'accord. Selon toutes les réponses de cet item, la majorité des sujets ne sont pas du tout d'accord que le système de rémunération de leur établissement soit juste. Une infime minorité est tout à fait d'accord.

Figure 4 : Distribution des scores de l'item JD2.



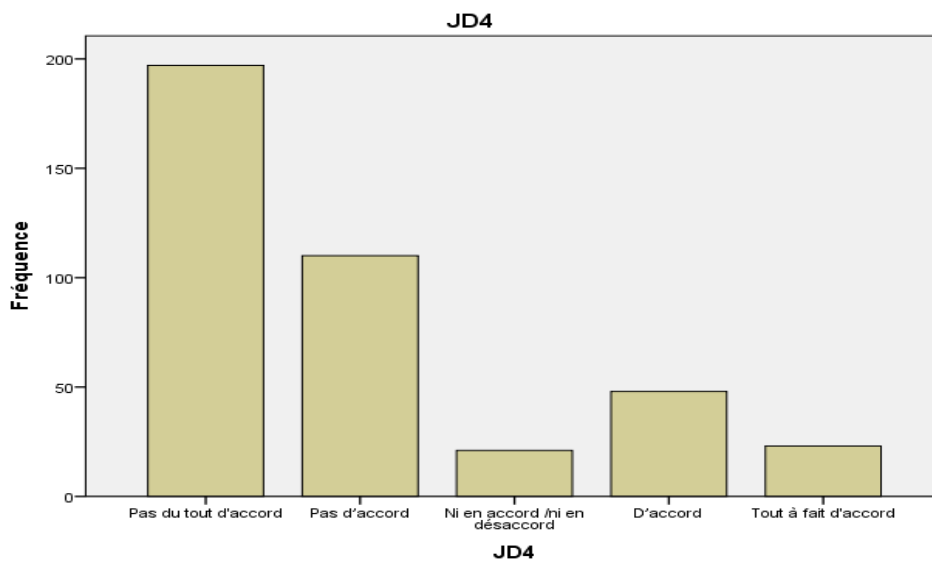
Selon la figure ci-dessus, 47% des sujets qui ont effectivement répondu à cet item ne sont pas du tout d'accord, ils ne sont pas globalement satisfaits de leur rémunération. 42,3% ne sont pas d'accord ; 2% ne sont ni en accord, ni en désaccord. 7,8% sont d'accord et 3% sont tout à fait d'accord. Nous pouvons aisément conclure que la majorité des sujets ne sont pas globalement satisfaits de leur rémunération et la minorité l'est.

Figure 5: Distribution des scores de l'item JD3



Selon le graphique ci-dessus, il ressort que 49,8% des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent qu'ils ne sont pas du tout d'accord qu'on dise qu'ils sont bien rémunérés comparativement à leurs collègues des autres établissements. 29,3% des sujets ne sont pas d'accord ; 4,8% des sujets ne sont ni en accord, ni en désaccord, ils sont neutres. Par contre, 9% des sujets sont d'accord et 6,3% sont tout à fait d'accord. La majorité des sujets n'est pas du tout d'accord et la minorité est tout à fait d'accord.

Figure 6 : Distribution des scores de l'item JD4.



Selon ce graphique, 49,4% des sujets ayant effectivement répondu à cet item ne sont pas du tout d'accord qu'ils sont bien payés pour ce qu'ils font. 27,5% des sujets ne sont pas d'accord ; 5,3% des sujets ne sont ni en accord, ni en désaccord. Par contre, 12% sont d'accord et 5,8% sont tout à fait d'accord. La majorité des sujets ne sont pas tout à fait d'accord et la minorité est tout à fait d'accord.

Tableau 32 : Distribution des scores de l'item JP1.

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	85	22,2
Pas d'accord	109	28,5
Aucune idée	30	7,8
D'accord	26	6,8
Tout à fait d'accord	133	34,7
Total	383	100,0

Dans ce tableau, il ressort que 28,5% des sujets ayant effectivement répondu à cet item ne sont pas d'accord. 22,2% de ces sujets ne sont pas du tout d'accord que les décisions prises par leurs responsables respectent les règles et les processus cohérents. 34,7% sont tout à fait d'accord ; 6,8% des sujets sont d'accord. Par contre, 7,8% ne sont ni en accord ni en désaccord.

Tableau 33 : Distribution des scores de l'item JP2.

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	88	22,1
Pas d'accord	100	25,1
Aucune idée	37	9,3
D'accord	31	7,8
Tout à fait d'accord	143	35,8
Total	399	100,0

Selon le tableau ci-dessus, 35,8% des sujets ayant effectivement répondu à cet item sont tout à fait d'accord que les décisions prises les concernant respectent l'éthique professionnelle. 25,1% des sujets ne sont pas d'accord ; 22,1% ne sont pas du tout d'accord. Par ailleurs, 9,3% de ces sujets ne sont ni en accord, ni en désaccord. 7,8% des sujets sont d'accord. La majorité des sujets est tout à fait d'accord que les décisions prises les concernant respectent l'éthique professionnelle.

Tableau 34 : Distribution des scores de l'item JP3

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	23	5,8
Pas d'accord	61	15,3
Aucune idée	32	8,0
D'accord	82	20,6
Tout à fait d'accord	200	50,3
Total	398	100,0

Selon le tableau ci-dessus, il ressort que 50,3% des sujets ayant effectivement répondu à cet item sont tout à fait d'accord que ce sont les intérêts personnels qui guident les décisions les concernant. 20,6% de sujets sont d'accord ; 15,3% des sujets ne sont pas d'accord ; 8% des sujets sont ni en accord ni en désaccord. Par contre, 5,8% des sujets ne sont pas du tout d'accord ; mais la majorité des sujets sont tout à fait d'accord que ce sont les intérêts personnels qui guident les décisions les concernant la minorité.

Tableau 35 : Distribution des scores de l'item JP4

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	214	53,8
Pas d'accord	141	35,4
Aucune idée	12	3,0
D'accord	25	6,3
Tout à fait d'accord	6	1,5
Total	398	100,0

Dans ce tableau, il ressort que 53,8% des sujets ayant effectivement répondu à cet item ne sont pas du tout d'accord qu'on dise les responsables demandent d'abord leur avis avant de prendre les décisions ; 35,4% ne sont pas d'accord ; 6,3% des sujets sont d'accord ; 1,5% est tout à fait d'accord par contre, 3% des sujets ne sont ni en accord, ni en désaccord. La majorité des sujets ne sont pas du tout d'accord que les responsables demandent leur avis avant de prendre les décisions et la minorité est tout à fait d'accord.

Tableau 36: Distribution des scores de l'item JP5

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	202	50,8
Pas d'accord	126	31,7
Aucune idée	20	5,0
D'accord	42	10,6
Tout à fait d'accord	8	2,0
Total	398	100,0

On note à l'observation de ce tableau ci-dessus que 50,8% des sujets qui ont effectivement répondu à cet item ne sont pas du tout d'accord que leurs responsables ne leur donnent pas d'explications pour les décisions prises les concernant. 31,7 % des sujets ne sont pas d'accord ; 10,6% des sujets sont d'accord. Par contre, 2% sont tout à fait d'accord ; 5% des sujets ne sont ni d'accord, ni en désaccord. La majorité des sujets ne sont pas du tout d'accord et la minorité est tout à fait d'accord.

Tableau 37: Distribution des scores de l'item JP6

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	237	59,5
Pas d'accord	115	28,9
Aucune idée	17	4,3
D'accord	25	6,3
Tout à fait d'accord	4	1,0
Total	398	100,0

A l'observation du tableau ci-dessus, on note que 59,5% des sujets qui ont effectivement répondu à cet item ne s'accordent pas à dire qu'on leur permet de modifier une décision lorsqu'elle est déjà prise. 28,9% des sujets ne sont pas d'accord, 6,3% des sujets sont d'accord, 1% des sujets sont tout à fait d'accord. Par contre, 4,3% des sujets ne sont ni en accord, ni en désaccord. A la lecture de ces résultats, on se rend compte que la majorité des sujets n'est pas du tout d'accord et la minorité est tout à fait d'accord.

Tableau 38 : Distribution des scores de l'item JP7

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	153	38,3
Pas d'accord	168	42,1
Aucune idée	28	7,0
D'accord	38	9,5
Tout à fait d'accord	12	3,0
Total	399	100,0

A l'observation de ce tableau, on note que 38,3% des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent qu'ils ne sont pas tout à fait d'accord que lorsque les décisions les concernant sont prises, les responsables prennent la précaution de s'informer correctement. 42,1% des sujets ne sont pas d'accord ; 9,5% des sujets sont d'accord ; 3% des sujets sont tout à fait d'accord et 7% des sujets ne sont ni en accord, ni en désaccord. La majorité des sujets ne sont pas d'accord d'attester que les responsables prennent les précautions pour s'informer correctement avant de prendre les décisions les concernant. La minorité est d'accord avec cette assertion.

Tableau 39 : Distribution des scores de l'item JP8.

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	101	25,4
Pas d'accord	97	24,4
Aucune idée	59	14,9
D'accord	90	22,7
Tout à fait d'accord	50	12,6
Total	397	100,0

On note à l'observation du tableau ci-dessus que 25,4% des sujets qui ont effectivement répondu à cet item disent ne pas être tout à fait que les préjugés influencent les décisions les concernant. 24,4% des sujets ne sont pas d'accord ; 22,7% des sujets sont d'accord ; 12,6% des sujets sont d'accord. Par contre, 14,9% des sujets ne sont ni en accord, ni en désaccord.

Tableau 40: Distribution des scores de l'item JP9

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	156	39,1
Pas d'accord	146	36,6
Aucune idée	27	6,8
D'accord	59	14,8
Tout à fait d'accord	11	2,8
Total	399	100,0

D'après le tableau ci-dessus, on note que 39,1% des sujets ayant effectivement répondu à cet item disent qu'ils ne sont pas tout à fait d'accord que l'établissement dans lequel ils travaillent s'occupe de leur droit. 36,6% des sujets sont tout à fait d'accord ; 14,8% sont d'accord ; 2,8% des sujets sont tout à fait d'accord. Par contre, 6,8% des sujets ne sont ni en accord, ni en désaccord. Notons que la majorité des sujets ne sont pas tout à fait d'accord et la minorité est tout à fait d'accord.

Tableau 41 : Distribution des scores de l'item JP10

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	171	42,9
Pas d'accord	124	31,1
Aucune idée	16	4,0
D'accord	70	17,5
Tout à fait d'accord	18	4,5
Total	399	100,0

Nous notons à l'observation du tableau ci-dessus que 42,9% des sujets ayant effectivement répondu à cet item ne sont pas tout à fait d'accord qu'on atteste que les responsables s'efforcent d'être justes vis-à-vis d'eux. 31,1% des sujets ne sont pas d'accord ; 17,5% sont d'accord, 4,5% sont tout à fait d'accord. Par contre, 4% ne sont ni en accord, ni en désaccord. Nous concluons au vu de ces réponses que la majorité des sujets ne sont pas tout à fait d'accord qu'on dise que les responsables s'efforcent d'être justes vis-à-vis d'eux. La minorité est tout à fait d'accord.

Tableau 42: Distribution des scores de l'item JP11

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	155	39,2
Pas d'accord	61	15,4
Aucune idée	34	8,6
D'accord	72	18,2
Tout à fait d'accord	73	18,5
Total	395	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que 39,2% des sujets ayant effectivement répondu à cet item estiment qu'ils ne sont pas du tout d'accord qu'on atteste que les responsables sont sévères. 18,5% des sujets sont tout à fait d'accord ; 18,2% sont d'accord ; 15,4% des sujets ne sont pas en accord et par contre, 8,6% des sujets ne sont ni en accord, ni en désaccord. La majorité des sujets ne sont pas du tout d'accord qu'on dise que les responsables sont sévères ; la minorité est tout à fait d'accord.

Tableau 43 : Distribution des scores de l'item JI1.

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	55	13,8
Pas d'accord	85	21,4
Aucune idée	17	4,3
D'accord	91	22,9
Tout à fait d'accord	150	37,7
Total	398	100,0

Nous notons à l'observation du tableau ci-dessus que 37,7% qui ont effectivement répondu à cet item sont tout à fait d'accord que de manière générale, leurs responsables les traitent avec respect. 22,9% des sujets sont d'accord ; 21,4% des sujets ne sont pas d'accord ; 13,8% des sujets ne sont pas du tout d'accord. Par contre, 4,3% des sujets ne sont ni en accord, ni en désaccord. Au vu de ces réponses, la majorité des sujets est tout à fait d'accord que de manière générale, les responsables les traitent avec respect. La minorité des sujets n'est pas tout à fait d'accord.

Tableau 44: Distribution des scores de l'item JI2.

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	53	13,3
Pas d'accord	100	25,1
Aucune idée	13	3,3
D'accord	87	21,8
Tout à fait d'accord	146	36,6
Total	399	100,0

A l'observation de ce tableau, nous notons que 36,6% des sujets ayant effectivement répondu à cet item estiment être tout à fait d'accord que d'une manière générale, leurs responsables les traitent avec dignité. 25,1% des sujets ne sont pas d'accord ; 21,8% des sujets sont d'accord ; 13,3% des sujets ne sont pas du tout d'accord ; 3,3% des sujets ne sont ni en accord, ni en désaccord. La majorité des sujets sont tout à fait d'accord que leurs responsables les traitent avec dignité et la minorité n'est pas tout à fait d'accord.

Tableau 45: Distribution des scores de l'item JI3.

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	70	17,7
Pas d'accord	53	13,4
Aucune idée	53	13,4
D'accord	77	19,5
Tout à fait d'accord	142	35,9
Total	395	100,0

Nous notons à l'observation du tableau ci-dessus que 35,9% des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent qu'ils sont tout à fait d'accord qu'ils sont globalement satisfaits de leur relation avec leur supérieur hiérarchique. 19,5% des sujets sont d'accord ; 17,7% ne sont pas du tout d'accord ; 13,4% ne sont pas d'accord ; 13,4% ne sont ni en accord ni en désaccord.

Tableau 46 : Distribution des scores de l'item JI4.

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	90	23,4
Pas d'accord	69	18,0
Aucune idée	34	8,9
D'accord	58	15,1
Tout à fait d'accord	133	34,6
Total	384	100,0

Nous notons à l'observation du tableau ci-dessus que 34,6% des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent qu'ils sont tout à fait d'accord et satisfait du système de communication mis en place dans leur établissement. 23,4% des sujets ne sont pas du tout d'accord ; 8,9% des sujets ne sont ni en accord ni en désaccord. 18% des sujets ne sont pas d'accord ; 15,1% des sujets sont d'accord. La majorité des sujets est tout à fait 'accord qu'ils sont globalement satisfait du système de communication mis en place dans leurs établissements. La minorité des sujets n'est pas tout à fait d'accord.

Tableau 47: Distribution des scores de l'item JI5.

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	97	24,4
Pas d'accord	90	22,6
Aucune idée	18	4,5
D'accord	60	15,1
Tout à fait d'accord	133	33,4
Total	398	100,0

Nous notons à l'observation du tableau ci-dessus que 33,4% des sujets ayant répondu effectivement à cet item déclarent qu'ils sont tout à fait d'accord qu'au sein de leur service, l'information circule d'une manière détaillée. 24,4% des sujets déclarent qu'ils ne sont pas du tout d'accord. Par ailleurs, 4,5% des sujets ne sont ni en accord, ni en désaccord ; 22,6% des sujets ne sont pas d'accord ; 15,1% des sujets ne sont pas d'accord. La majorité des sujets déclarent qu'ils sont tout à fait d'accord que dans leurs services, l'information circule de manière détaillée, tandis que la minorité n'est pas du tout d'accord.

Tableau 48 : Distribution des scores de l'item JI6

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	92	23,1
Pas d'accord	71	17,8
Aucune idée	28	7,0
D'accord	66	16,6
Tout à fait d'accord	141	35,4
Total	398	100,0

Nous notons que 35,4% déclarent qu'ils sont tout à fait d'accord qu'au sein de leur service, l'information circule dans un délai raisonnable. 23,1% des sujets ne sont pas du tout d'accord ; 17,8% des sujets ne sont pas d'accord ; 16,6% des sujets sont d'accord. Par contre, 7% des sujets ne sont ni en accord, ni en désaccord. La majorité des sujets sont tout à fait d'accord qu'au sein de leurs services, l'information circule dans un délai raisonnable. La minorité des sujets n'est pas tout à fait d'accord.

Tableau 49 : Distribution des scores de l'item JI7

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	70	18,2
Pas d'accord	79	20,6
Aucune idée	27	7,0
D'accord	51	13,3
Tout à fait d'accord	157	40,9
Total	384	100,0

Nous notons à l'observation du tableau ci-dessus que 40,9% des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent qu'ils sont tout à fait d'accord que la communication au sein de leurs établissements est adaptée aux besoins spécifiques de chaque personne. 19,8% des sujets ne sont pas d'accord ; 18,2% des sujets ne sont pas du tout d'accord ; 13,3% des sujets sont d'accord et 7% des sujets ne sont ni en accord ni en désaccord. La majorité des sujets ayant effectivement répondu à cet item sont tout à fait d'accord que la communication au sein de leurs établissements est adaptée aux besoins spécifiques de chaque personne.

4.3. Identité professionnelle

Tableau 50: Distribution des scores de l'item AF1

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	7	1,8
En désaccord	9	2,3
Léger désaccord	14	3,5
Léger accord	62	15,6
En accord	142	35,8
Entièrement d'accord	163	41,1
Total	397	100,0

Nous notons des sujets ayant effectivement répondu à cet item que 07 déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord qu'ils peuvent motiver même les élèves qui ont un intérêt limité pour la classe, dont 1,8% ; 09 sujets sont en désaccord, dont 2,3% ; 14 sujets sont en léger désaccord, soit 3,5% ; 62 sujets sont d'accord de pouvoir le faire, soit 15,6% ; 142 sujets sont en accord avec cette déclaration, soit 35,8% ; 163 sujets, soit 41,1% sont entièrement

d'accord qu'ils peuvent motiver même mes élèves qui ont un intérêt limité pour la classe. La majorité des sujets est entièrement d'accord qu'ils peuvent motiver même les élèves qui ont un intérêt limité pour la classe et la minorité des sujets est entièrement en désaccord.

Tableau 51: Distribution des scores de l'item AF2

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	1	3
En désaccord	2	5
Léger désaccord	2	5
Léger accord	11	2,8
En accord	134	33,8
Entièrement d'accord	247	62,2
Total	397	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que, 1 seul sujet déclare qu'il est entièrement en désaccord que lorsque les élèves se sentent confus, il peut fournir des explications et des exemples alternatifs soit 3% ; 02 sujets déclarent qu'ils sont en désaccord, soit 5% ; 02 sujets encore déclarent qu'ils sont en léger désaccord avec cette déclaration, soit 5% ; 11 sujets sont en léger accord dont 2,8% ; 134 sujets déclarent qu'ils sont en accord avec cette déclaration, soit 33,8% ; 247 sujets, soit 62,2% déclarent qu'ils sont entièrement d'accord que lorsque les élèves se sentent confus, ils peuvent fournir des explications et exemples alternatifs. La majorité des sujets est entièrement d'accord pour cette déclaration, et la minorité est entièrement en désaccord.

Tableau 52 : Distribution des scores de l'item AF3.

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	3	8
En désaccord	4	1,0
Léger désaccord	4	1,0
Léger accord	25	6,3
En accord	122	30,8
Entièrement d'accord	238	60,1
Total	396	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que 03 sujets déclarent être entièrement en désaccord qu'ils peuvent créer un environnement d'apprentissage propice auquel les élèves

difficiles peuvent s'adapter, soit 8%. 4 sujets déclarent qu'ils sont en désaccord, soit 1% ; 04 sujets déclarent qu'ils sont en léger désaccord, soit 1% ; 25 sujets déclarent qu'ils sont en léger accord, soit 6,3%. 122 sujets sont en accord, soit 30,8% ; 238 sujets, soit 60,1% sont entièrement d'accord qu'ils peuvent créer un environnement d'apprentissage propice auquel même les élèves difficiles peuvent s'adapter. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est entièrement en désaccord.

Tableau 53 : Distribution des scores de l'item AF4

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	4	1,0
En désaccord	13	3,3
Léger désaccord	17	4,3
Léger accord	53	13,3
En accord	82	20,6
Entièrement d'accord	230	57,6
Total	399	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que 04 sujets sont entièrement en désaccord e la gestion de tous les élèves qui participent à leurs leçons, soit 1%. 13 sujets déclarent qu'ils sont n désaccord, soit 3,3% ; 17 sujets déclarent qu'ils sont en léger désaccord, soit 4,3% ; 53 sujets déclarent qu'ils sont en léger accord, soit 13,3% ; 82 sujets déclarent qu'ils sont en accord avec cette déclaration, soit 20,6%. 230 sujets, soit 57,6% déclarent qu'ils sont entièrement d'accord pour la gestion de tous les élèves qui participent à leurs leçons. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est entièrement en désaccord.

Tableau 54 : Distribution des scores de l'item AF5

	Effectif	Pourcentage
Pas du tout d'accord	6	1,5
Pas d'accord	7	1,8
Aucune idée	11	2,8
D'accord	120	30,2
Tout à fait d'accord	254	63,8
Total	398	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que 06 sujets déclarent qu'ils sont en désaccord qu'on atteste qu'ils peuvent poser des questions qui suscitent l'intérêt des élèves,

soit 1,5%. 07 sujets sont en léger désaccord, soit 1,8% ; 11 sujets sont en léger accord, soit 2,8% ; 120 sujets sont en accord, soit 30,2% ; 254 sujets sont entièrement d'accord, soit 63,8%. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est en désaccord.

Tableau 55 : Distribution des scores de l'item AF6

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	2	5
En désaccord	1	3
Léger désaccord	3	8
Léger accord	41	10,3
En accord	128	32,2
Entièrement d'accord	222	55,9
Total	397	100,0

02 sujets, soit 5% déclarent être entièrement en désaccord avec cette assertion. 01 sujet est en désaccord, soit 3% ; 03 sujets soit 8% sont en léger désaccord ; 41 sujets dont 10,3% sont en léger accord. 128 sujets soit environ 32,2% sont en accord avec cette déclaration ; 222 sujets soit 55,9% sont entièrement d'accord pour pouvoir appliquer des stratégies d'enseignement qui répondent aux besoins d'apprentissage de leurs élèves. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est en désaccord.

Tableau 56 : Distribution des scores de l'item AF7

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	1	3
En désaccord	3	8
Léger désaccord	3	8
Léger accord	29	7,4
En accord	133	33,8
Entièrement d'accord	225	57,1
Total	394	100,0

01 sujet est entièrement en désaccord du fait de pouvoir renforcer la confiance de ses élèves dans leurs capacités d'apprentissage, soit 3%. 03 sujets sont en désaccord, soit 8% ; 03 sujets sont en en léger désaccord, soit 8% également ; 29 sujets sont en léger accord, soit 7,4% ; 133 sujets sont en accord, soit 33,8%. 225 sujets sont entièrement d'accord de pouvoir renforcer la confiance de leurs élèves dans leur capacité d'apprentissage, soit 57,1%. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est entièrement en désaccord.

Tableau 57 : Distribution des scores de l'item AF8

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	1	3
En désaccord	3	8
Léger désaccord	2	5
Léger accord	24	6,0
En accord	95	23,9
Entièrement d'accord	272	68,5
Total	397	100,0

A l'observation de ce tableau, on note que 01 sujets est entièrement en désaccord avec cette assertion, soit 3% ; 02 sujets sont en léger désaccord, soit 5% ; 03 sujets sont en désaccord, soit 8% ; 24 sujets sont en léger accord, soit 6% ; 95 sujets sont en accord, soit 23,9% ; 272 sujets sont entièrement d'accord, soit 68,5%. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est entièrement en désaccord.

Tableau 58 : Distribution des scores de l'item AF9

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	2	5
En désaccord	4	1,0
Léger désaccord	6	1,5
Léger accord	42	10,6
En accord	114	28,8
Entièrement d'accord	228	57,6
Total	396	100,0

02 sujets, soit environ 5% déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord du fait de pouvoir expliquer les procédures efficaces de gestion de classe. 04 sujets déclarent qu'ils sont en désaccord, soit 1% ; 06 sujets sont en léger désaccord, soit 1,5% ; 42 sujets sont en léger accord, soit 10,6%. 228 sujets sont entièrement d'accord, soit 57,6% ; 114 sujets sont en accord ; soit 28,8%.

Tableau 59 : Distribution des scores de l'item AF10

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	2	5
En désaccord	4	1,0
Léger désaccord	11	2,8
Léger accord	38	9,6
En accord	152	38,3
Entièrement d'accord	190	47,9
Total	397	100,0

Nous notons des sujets ayant effectivement répondu à cet item que 02 d'entre eux déclarent être entièrement en désaccord de pouvoir améliorer les compétences d'apprentissage des étudiants qui ont du mal à répondre aux exigences du cours, soit 5% ; 04 sujets sont désaccord, soit 1% ; 11 sujets sont en léger désaccord, soit 2,8% ; 38 sujets sont en léger désaccord avec cette déclaration, soit 9,6% ; 152 sujets sont en accord, soit 38,3%. 190 sujets sont entièrement d'accord, soit 47,9 qu'ils peuvent améliorer les compétences d'apprentissage des étudiants qui ont du mal à répondre aux exigences du cours. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est entièrement en désaccord.

Tableau 60 : Distribution des scores de l'item AF11

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	11	2,8
En désaccord	10	2,5
Léger désaccord	33	8,4
Léger accord	59	15,0
En accord	115	29,3
Entièrement d'accord	165	42,0
Total	393	100,0

2,5% des sujets déclarent qu'ils sont en désaccord du fait de pouvoir gérer même les étudiants les plus méchants. 2,8% sont entièrement en désaccord ; 8,4% sont en léger désaccord ; 15% sont en léger accord. Par contre, 29,3% sont d'accord et 42% sont entièrement d'accord qu'ils peuvent gérer même les étudiants les plus méchants.

Tableau 61 : Distribution des scores de l'item PC1

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	47	11,8
En désaccord	50	12,5
Léger désaccord	32	8,0
Léger accord	40	10,0
En accord	66	16,5
Entièrement d'accord	164	41,1
Total	399	100,0

Des sujets ayant effectivement répondu à cet item, on observe que :

- 47 sujets, soient 11,8% déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord du fait que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils contrôlent, programment et dirigent eux-mêmes le processus d'apprentissage ;

- 50 sujets, soient 12,5% sont en désaccord ;
- 32 sujets, soient 8% sont en léger désaccord ;
- 40 sujets, soient 10% sont en léger accord.
- 66 sujets, soient 16,5% sont en accord avec cette déclaration.

Par ailleurs, 164 sujets, soient 41,1% sont entièrement d'accord. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est en désaccord.

Tableau 62 : Distribution des scores de l'item PC2

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	5	1,3
En désaccord	2	5
Léger désaccord	10	2,5
Léger accord	27	6,8
En accord	99	24,8
Entièrement d'accord	257	64,3
Total	400	100,0

On constate à l'observation du tableau ci-dessus que 5 sujets, soit 1,3% déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord du fait que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils ont la possibilités de discuter, d'explorer et d'exprimer leurs idées ; 02 sujets sont en désaccord, soit 5%, 10 sujets sont en léger désaccord, soit 2,5%, 27 sujets sont en léger accord, soit 6,8% ; 99 sujets sont en accord, soit 24,8%. Par ailleurs, 257 sujets, soit 64,4% sont entièrement d'accord du fait que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils ont la possibilité de discuter, d'explorer et d'exprimer leurs idées.

Tableau 63 : Distribution des scores de l'item PC3

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	1	3
En désaccord	2	5
Léger désaccord	17	4,3
Léger accord	47	11,8
En accord	121	30,4
Entièrement d'accord	210	52,8
Total	398	100,0

A l'observation de ce tableau, 1% des sujets est entièrement en désaccord avec l'assertion selon laquelle les élèves apprennent mieux lorsque l'enseignant met l'accent sur le processus (comment nous l'avons appris), soit 3% ; 02 sujets sont en désaccord, soit 5% ; 17 sujets sont en léger désaccord, soient 4,3% ; 47 sujets sont en léger accord, soit 11,8%. 121 sujets, soient 30,4% sont en accord et 210 sujets sont entièrement d'accord, soient 52,8%. La majorité des sujets est entièrement d'accord de cette assertion et la minorité est en désaccord.

Tableau 64 : Distribution des scores de l'item PC4

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	4	1,0
En désaccord	9	2,3
Léger désaccord	7	1,8
Léger accord	42	10,6
En accord	96	24,2
Entièrement d'accord	239	60,2
Total	397	100,0

Nous retenons des sujets ayant effectivement répondu à cet item que seulement 1% déclarent être en désaccord avec l'assertion selon laquelle les élèves apprendraient mieux lorsqu'ils travaillent ensemble. 2,3% sont en désaccord ; 1,8% est en léger désaccord ; 10,6% sont en léger accord ; 24,2% sujets sont en accord ; 60,2% sont entièrement d'accord avec cette déclaration. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est en désaccord.

Tableau 65 : Distribution des scores de l'item PC5

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	4	1,0
En désaccord	19	4,8
Léger désaccord	9	2,3
Léger accord	63	15,9
En accord	105	26,5
Entièrement d'accord	196	49,5
Total	396	100,0

A l'observation du tableau ci-dessus, des sujets ayant effectivement répondu à cet item, 04, dont 1% sont entièrement en désaccord du fait que les élèves apprennent mieux lorsque les connaissances sont construites par eux-mêmes ; 19 sujets, dont 4,8% sont en désaccord ; 09 des sujets dont 2,3% sont en léger désaccord ; 63 sujets dont 15,9% sont en léger accord. Par ailleurs, 105 sujets dont 26,5% sont en accord et 196 sujets, soient 49,5% sont entièrement. La majorité est entièrement d'accord, la minorité est entièrement en désaccord.

Tableau 66 : Distribution des scores de l'item PC6

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	1	3
En désaccord	4	1,0
Léger désaccord	7	1,8
Léger accord	26	6,5
En accord	141	35,4
Entièrement d'accord	219	55,0
Total	398	100,0

A l'observation de ce tableau, 1 un sujet, soit 3% est entièrement d'accord qu'on dise que la tâche principale de l'enseignant est de développer la pensée critique et créative des élèves. 4 sujets sont en désaccord, soit 1%, 7 sujets sont en léger désaccord, soit 1,8%, 26 sujets sont en léger accord, soit 6,5%. 141 sujets sont en accord, soit 35,4 et 219 sujets, soit 55% sont entièrement d'accord. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est en désaccord.

Tableau 67 : Distribution des scores de l'item PC7

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	1	3
En désaccord	4	1,0
Léger désaccord	7	1,8
Léger accord	27	6,8
En accord	153	38,3
Entièrement d'accord	207	51,9
Total	399	100,0

3% des sujets sont entièrement en désaccord, avec la déclaration selon laquelle la tâche la plus importante de l'enseignant est de favoriser la compréhension et le respect mutuel entre les élèves. 1% est en désaccord ; 1,8% est en léger désaccord ; 6,8% sont en léger accord. Par contre, 38,3% sont en accord et 51,9% sont entièrement d'accord du fait que la tâche la plus importante de l'enseignant est de favoriser la compréhension et le respect mutuel entre les élèves.

Tableau 68 : Distribution des scores de l'item PC8

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	2	5
En désaccord	6	1,5
Léger désaccord	16	4,0
Léger accord	45	11,3
En accord	147	36,9
Entièrement d'accord	182	45,7
Total	398	100,0

- 02 des sujets, soient 5% sont entièrement en désaccord du fait que les élèves apprennent mieux lorsque l'apprentissage est réalisé en transformant les connaissances existantes ;

- 06 sujets, soit 1,5% sont en désaccord ;
- 16 sujets, soient 4% sont en léger désaccord ;
- 45 des sujets, soient 11,3% sont en léger accord.
- 147 sujets, 36,9% sont en accord ;

- 182 sujets, soient 45,7% sont entièrement d'accord du fait que les élèves apprennent mieux lorsque l'apprentissage est réalisé en transformant les connaissances existantes. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est en désaccord.

Tableau 69 : Distribution des scores de l'item PC9

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	1	3
En désaccord	4	1,0
Léger désaccord	4	1,0
Léger accord	31	7,8
En accord	100	25,1
Entièrement d'accord	258	64,8
Total	398	100,0

01 des sujets, soit 3% est entièrement en désaccord du fait que la tâche la plus importante de l'enseignant est de préparer les élèves à leur participation à la société ; 04 sujets, soient 1% sont en désaccord ; 04 autres sujets, soient 1% sont en léger désaccord ; 31 sujets, soient 7,8% sont en léger accord. Par ailleurs, 100 sujets, soient 25,1% sont en accord ; 258 sujets, soient 64,8% sont entièrement d'accord. Selon cette déclaration que la tâche la plus importante de l'enseignant est de préparer les élèves à la participation à la société.

Tableau 70 : Distribution des scores de l'item PC10

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	8	2,0
En désaccord	39	9,8
Léger désaccord	19	4,8
Léger accord	78	19,5
En accord	91	22,8
Entièrement d'accord	164	41,1
Total	399	100,0

A l'observation de ce tableau, 08 sujets, soient 2% sont entièrement en désaccord de la déclaration selon laquelle il est normal que les élèves critiquent parfois les choix de l'enseignant ; 39 sujets, soient 9,8% sont en désaccord ; 19 sujets, soient 4,8% sont en léger désaccord ; 78 sujets, soient 19,5% sont en léger accord. Par ailleurs, 91 sujets, soient 22,8% sont en accord avec cette déclaration. 164 sujets, soient 41,1% sont entièrement d'accord du

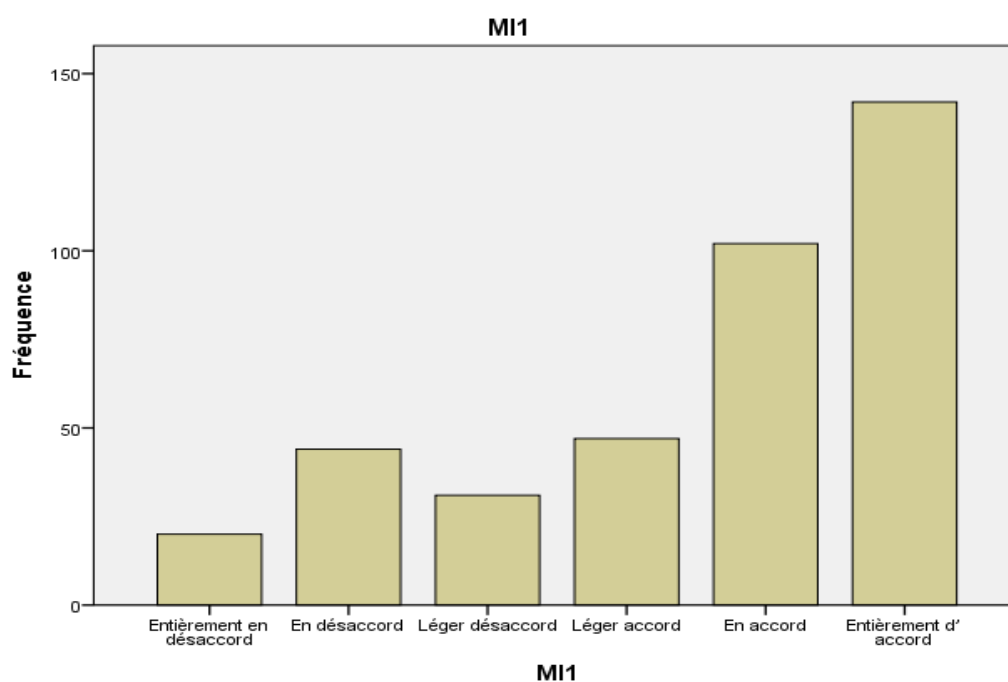
fait qu'il soit normal que les élèves critiquent parfois les choix de l'enseignant. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité reste entièrement en désaccord.

Tableau 71 : Distribution des scores de l'item PC11

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	7	1,8
En désaccord	41	10,5
Léger désaccord	18	4,6
Léger accord	58	14,8
En accord	103	26,3
Entièrement d'accord	164	41,9
Total	391	100,0

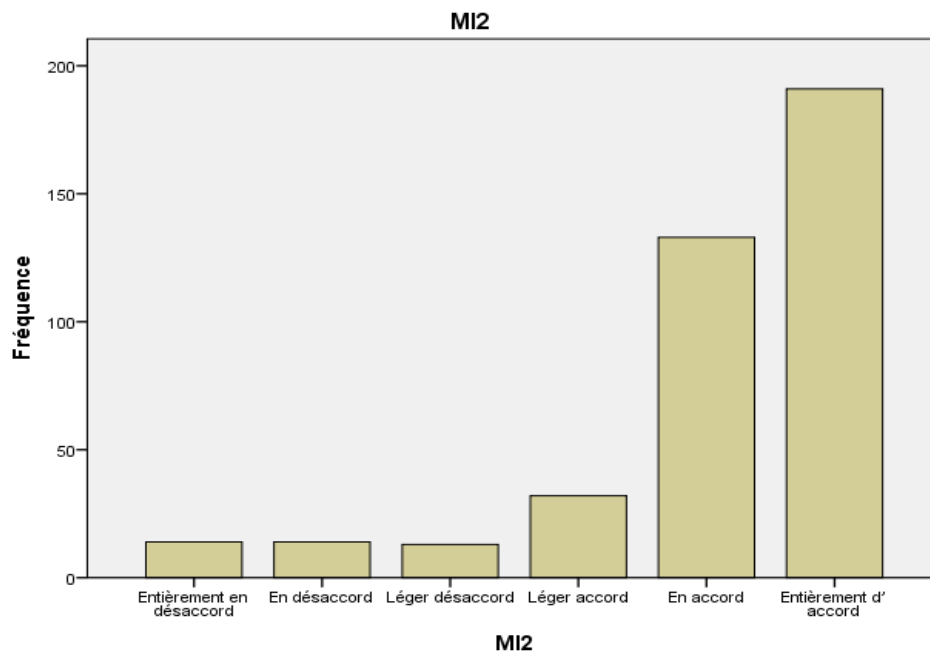
A l'observation de ce tableau, 07 sujets sont entièrement en désaccord, soit 1,8% de laquelle les élèves apprennent mieux lorsque l'enseignant leur attribue certaines des décisions concernant la procédure de l'enseignement ; 41 sujets sont en désaccord, soit 10,5%, 18 sujets sont en léger désaccord, soit 4,8% ; 58 sujets sont en léger accord, soit 14,8% ; 103 sujets sont en accord, soit 26,3% et 164 sujets sont entièrement d'accord, soit 41,9%. La majorité est entièrement d'accord et la minorité est entièrement en désaccord.

Figure 7 : Distribution des scores de l'item MI1



Nous notons à l'observation du graphique ci-dessus que 20 sujets, soient 5% déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord du fait que le choix de devenir professeur est le métier dont ils ont toujours rêvé. 44 sujets, soient 11% sont en désaccord, 31 sujets, soient 7,8% sont en léger désaccord, 47 sujets, soient 11,8% sont en léger accord. Par ailleurs, 102 sujets, soient 25,5% sont en accord avec cette déclaration ; 142 sujets, soient 35,5% sont entièrement d'accord que le choix de devenir professeur est un métier qu'ils ont toujours rêvé.

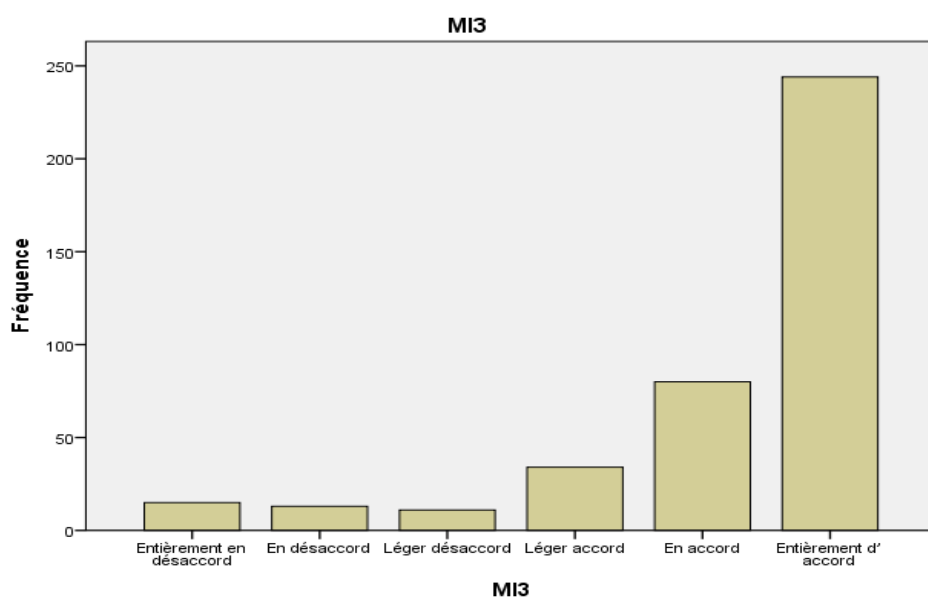
Figure 8 : Distribution des scores de l'item MI2



A

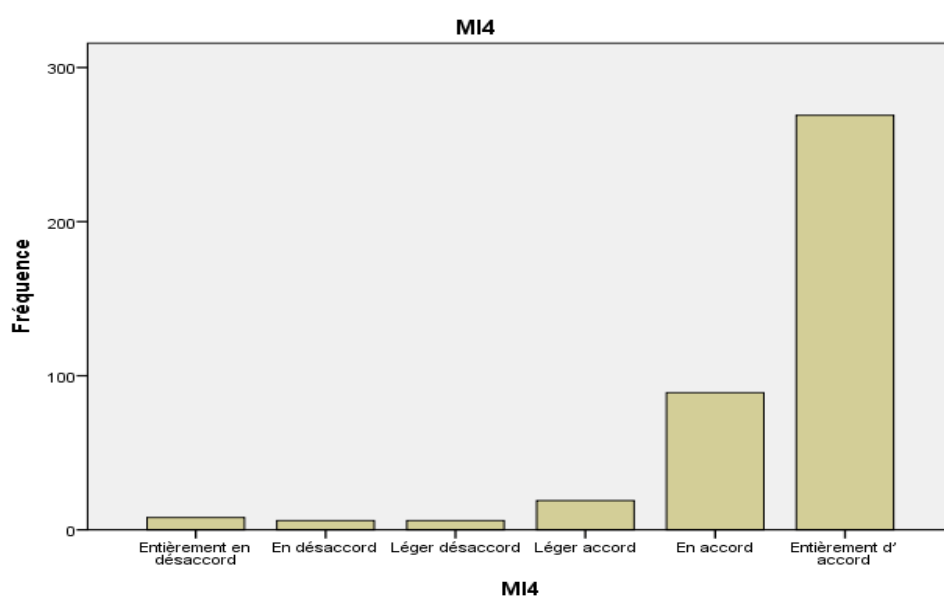
l'observation du tableau ci-dessus, nous notons que 14 sujets, soient 3,5% sont entièrement en désaccord de l'affirmation selon laquelle le choix de devenir enseignant soit parce qu'on a toujours aimé les enfants. 14 sujets, soient 3,5% sont en désaccord avec cette déclaration ; 13 sujets, soient 3,3% sont en léger désaccord ; 32 sujets, soient 8% sont en léger accord ; 133 sujets, soient 33,3% sont en accord et 191 sujets soient 47,8% sont entièrement d'accord. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est entièrement en désaccord.

Figure 9 : Distribution des scores de l'item MI3



A l'observation du graphique ci-dessus, 15 sujets sont entièrement en désaccord avec la déclaration selon laquelle choisir de devenir enseignant est un travail important dans la société. 13 sujets sont en désaccord ; 11 sujets sont en léger désaccord ; 34 sujets sont en léger accord. Par contre, 80 sujets sont en accord et 244 sujets sont entièrement d'accord avec cette affirmation selon laquelle, s'ils ont choisi de devenir enseignant, c'est parce qu'ils exercent un travail important pour la société.

Figure 10 : Distribution des scores de l'item MI4



Nous notons à l'observation de cette figure que 08 sujets, soit 2% déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord du choix de devenir enseignant c'est parce qu'ils contribueraient pour le développement de la société ; 06 sujets, soit 1,5% sont en désaccord ; 06 sujets, soit 1,5% sont en léger désaccord ; 19 sujets, soit 4,8% sont en léger accord. Par contre, 89 sujets, soit 22,3% sont en accord et 269 sujets, soit 67,3% sont en entièrement d'accord. La majorité des sujets est entièrement d'accord qu'on prétende que le choix de devenir enseignant c'est leur façon e contribuer au développement de la société. La minorité est en désaccord.

Tableau 72 : Distribution des scores de l'item ME1

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	132	33,1
En désaccord	92	23,1
Léger désaccord	22	5,5
Léger accord	67	16,8
En accord	38	9,5
Entièrement d'accord	48	12,0
Total	399	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que 132 sujets, soit 33,1% déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord qu'on dise le choix de devenir enseignant c'est parce qu'ils auront de bonne condition de travail. 92 sujets, soit 23,1% sont en désaccord ; 22 sujets, soit 5,5% sont en léger désaccord ; 67 sujets, soit 16,8% sont en léger accord. Par ailleurs, 38 sujets, soit 9,5% sont en accord. 48 sujets, soit 12% sont entièrement d'accord avec cette affirmation. La majorité des sujets est entièrement n désaccord et la minorité est entièrement d'accord.

Tableau 73 : Distribution des scores de l'item ME2

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	113	28,3
En désaccord	179	44,8
Léger désaccord	15	3,8
Léger accord	34	8,5
En accord	32	8,0
Entièrement d'accord	27	6,8
Total	400	100,0

Nous notons à l'observation du tableau ci-dessus que 113 sujets déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord, soit 28,3% du que le choix de devenir enseignant soit dû au fait que

ce soit un travail bien rémunéré. 179 sujets sont en désaccord, soit 44,8% ; 15 sujets sont en léger désaccord, soit 3,8% ; 34 sujets sont en léger accord, soit 8,5%. Par contre, 32 sujets sont en accord, soit 8% et 27 sujets sont entièrement d'accord, soit 6,8% qu'on dise qu'ils ont choisi de devenir enseignant c'est parce que c'est un métier bien rémunéré. La majorité est entièrement en désaccord et la minorité est entièrement d'accord.

Tableau 74 : Distribution des scores de l'item ME3

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	56	14,1
En désaccord	35	8,8
Léger désaccord	27	6,8
Léger accord	48	12,1
En accord	95	24,0
Entièrement d'accord	135	34,1
Total	396	100,0

A l'observation de ce tableau, 14,1% sont entièrement en désaccord avec cet item selon lequel le choix de devenir enseignant correspondrait à leurs obligations familiales. 8,8% sont en désaccord ; 6,8% sont en léger désaccord ; 12,1% sont en léger accord. Par contre, 24% sont en accord et 34,1% sont entièrement d'accord avec cet item. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est en désaccord.

Tableau 75 : Distribution des scores de l'item ME4

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	60	15,5
En désaccord	64	16,5
Léger désaccord	26	6,7
Léger accord	39	10,1
En accord	80	20,6
Entièrement d'accord	119	30,7
Total	388	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que 60 sujets, soit 15,5% déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord du fait qu'on dise que le choix de devenir professeur est dû au fait qu'ils auraient beaucoup de temps pour profiter d'autres intérêts. 64 sujets, soit 16,5% sont en

désaccord ; 39 sujets, soit 10,1% sont en léger accord. Par ailleurs, 80 sujets, soit 20,6% sont en accord et 119 sujets, soit 30,7% sont entièrement d'accord avec cette assertion.

Tableau 76 : Distribution des scores de l'item ME5

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	26	6,5
En désaccord	31	7,8
Léger désaccord	35	8,8
Léger accord	55	13,9
En accord	82	20,7
Entièrement d'accord	168	42,3
Total	397	100,0

26 sujets, soit 6,5% sont entièrement en désaccord avec cette assertion. 31 sujets, soit 7,8% sont en désaccord ; 35 sujets, soit 8,8% sont en léger désaccord ; 55 sujets soit 13,9% sont en léger accord. Par ailleurs, 82 sujets, soit 20,7% sont en accord ; 168 sujets soit 42,3% sont entièrement d'accord avec cette assertion. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est en désaccord.

Tableau 77 : Distribution des scores de l'item PT1

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	99	25,0
En désaccord	56	14,1
Léger désaccord	26	6,6
Léger accord	40	10,1
En accord	78	19,7
Entièrement d'accord	97	24,5
Total	396	100,0

Des sujets ayant répondu à cet item, 99, soit 25% sont entièrement désaccord avec l'assertion selon laquelle les élèves apprennent mieux lorsque les connaissances sont transférées par l'enseignant. 56 d'entre eux, soit 14,1% sont en désaccord ; 26 soit 6,6% sont en léger désaccord ; 40 soit 10,1% sont en léger accord ; 78 sujets, soit 19,7% sont en accord et 97 sujets sont entièrement d'accord, soit 24,5%. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est en léger désaccord.

Tableau 78 : Distribution des scores de l'item PT2

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	9	2,3
En désaccord	24	6,0
Léger désaccord	12	3,0
Léger accord	57	14,3
En accord	106	26,6
Entièrement d'accord	191	47,9
Total	399	100,0

Des sujets ayant effectivement répondu à cet item, 2,3% sont entièrement en désaccord ; 6% sont en désaccord ; 3% sont en léger désaccord. Par contre, 14,3% sont en léger accord et 26,6% sont en accord. 47,9% sont entièrement d'accord de cette assertion selon laquelle les élèves apprennent mieux lorsque l'enseignant met l'accent sur le contenu. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est en désaccord.

Tableau 79 : Distribution des scores de l'item PT3

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	3	8
En désaccord	10	2,5
Léger désaccord	8	2,0
Léger accord	49	12,3
En accord	98	24,6
Entièrement d'accord	231	57,9
Total	399	100,0

A l'observation de ce tableau, 03 sujets, soit 8% déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord de cette assertion selon laquelle la tâche principale de l'enseignant est de fournir aux élèves les connaissances et les compétences de base. 10 sujets, soit 2,5% sont en désaccord ; 08 sujets, soit 2% sont en léger désaccord ; 49 sujets, soit 12,3% sont en léger accord ; 98 sujets, soit 24,6% sont en accord. 231 sujets, soit 57,9% sont entièrement d'accord avec cette assertion. La grande majorité est entièrement d'accord et la minorité est entièrement en désaccord.

Tableau 80 : Distribution des scores de l'item PT4

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	3	8
En désaccord	10	2,5
Léger désaccord	8	2,0
Léger accord	49	12,3
En accord	98	24,6
Entièrement d'accord	231	57,9
Total	399	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que 03 sujets, soit 8% déclarent être en désaccord avec l'affirmation selon laquelle l'enseignant devrait constamment vérifier tout ce que font les élèves. 10 sujets sont en désaccord, soit 2,5% ; 08 sujets sont en léger désaccord, soit 2% ; 49 sujets sont en léger accord, soit 12,3% ; 98 sujets sont en accord, soit 24,6% ; 231 sujets sont entièrement d'accord, soit 57,9%. La grande majorité des sujets est entièrement d'accord et l'infime minorité est entièrement en désaccord.

Tableau 81 : Distribution des scores de l'item PT5

	Effectif	Pourcentage
En désaccord	1	3
Léger désaccord	4	1,0
Léger accord	21	5,4
En accord	93	24,0
Entièrement d'accord	269	69,3
Total	388	100,0

A l'observation du tableau ci-dessus, 3% des sujets déclarent être en désaccord du fait que les élèves apprennent mieux lorsque les connaissances sont construites par eux-mêmes. 1% est en léger désaccord ; 5,4% sont en léger accord ; 24% sont en accord ; 69,3% sont entièrement d'accord avec cette assertion. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est en désaccord.

Tableau 82 : Distribution des scores de l'item PT6

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	7	1,8
En désaccord	8	2,0
Léger désaccord	11	2,8
Léger accord	41	10,4
En accord	94	23,8
Entièrement d'accord	234	59,2
Total	395	100,0

A l'observation de ce tableau, 07 sujets soit 1,8% déclarent être entièrement en désaccord avec cette affirmation. 08 sujets, soit 2% sont en désaccord ; 11 sujets, soit 2,8% sont en léger désaccord ; 41 sujets soit 10,4% sont en léger accord. 94 sujets soit 23,8% sont en accord et 234 sujets, soit 59,2% sont entièrement d'accord qu'on déclare que la tâche la plus importante de l'enseignement soit d'améliorer les performances des élèves.

Tableau 83 : Distribution des scores de l'item PT7

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	81	20,4
En désaccord	85	21,4
Léger désaccord	35	8,8
Léger accord	70	17,6
En accord	38	9,5
Entièrement d'accord	89	22,4
Total	398	100,0

A l'observation de ce tableau, nous notons que 81 des sujets ayant effectivement répondu à cet item déclarent être d'accord qu'on prétende que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils travaillent individuellement, soit un pourcentage de 20,4%. 85 des sujets, soit 21,4% sont en désaccord ; 35 sujets, soit 8,8% sont en léger désaccord ; 70 des sujets, soit 17,6% sont en léger accord ; 38 sujets soit 9,5% sont en accord ; 89 sujets soit 22,4% sont entièrement d'accord avec cette hypothèse. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est entièrement en désaccord.

Tableau 84 : Distribution des scores de l'item PT8

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	48	12,2
En désaccord	63	15,9
Léger désaccord	15	3,8
Léger accord	29	7,3
En accord	99	25,1
Entièrement d'accord	141	35,7
Total	395	100,0

A l'observation de ce tableau, 48 sujets, soit 12,2% déclarent être entièrement d'accord avec cette déclaration. 63 sujets, soit 15,9% sont en désaccord ; 15 sujets, soit 3,8% sont en léger accord ; 29 sujets, soit 7,3% sont en léger accord. Par ailleurs, 99 sujets, soit 24,8% sont en accord et 141 sujets soit 35,3% sont entièrement d'accord. La majorité est donc entièrement d'accord et la minorité reste en léger désaccord.

Tableau 85 : Distribution des scores de l'item FP1

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	60	15,1
En désaccord	61	15,3
Léger désaccord	16	4,0
Léger accord	62	15,6
En accord	121	30,4
Entièrement d'accord	78	19,6
Total	398	100,0

15,1% des sujets ont déclaré être entièrement d'accord avec cette hypothèse selon laquelle être enseignant c'est avoir un bel avenir. 15,3% sont en désaccord ; 4% sont en désaccord ; 15,3% sont en léger accord. Par ailleurs, 30,4% sont en accord et 19,6% sont entièrement d'accord avec cette hypothèse. La majorité des sujets estime avoir un bel avenir en tant qu'enseignant, et la minorité est en léger désaccord.

Tableau 86 : Distribution des scores de l'item FP2

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	78	19,6
En désaccord	83	20,9
Léger désaccord	12	3,0
Léger accord	69	17,3
En accord	80	20,1
Entièrement d'accord	76	19,1
Total	398	100,0

Nous notons au vue des données contenues dans ce tableau que 78 sujets qui ont répondu à cet item disent être entièrement en désaccord qu'on dise qu'ils sont satisfaits des perspectives d'avancement qui les attendent, soit 19,6%. 83 sujets, soit 20,9% se disent en désaccord ; 12 sujets soit 3% sont en léger désaccord ; 69 sujets soit 17,3% sont en léger accord. Par contre, 80 sujets soit 20,1% sont en accord et 76 sujets soit 19,1% sont entièrement d'accord avec cette assertion. On constate donc que la majorité des sujets est en accord et la minorité est en désaccord.

Tableau 87 : Distribution des scores de l'item FP3

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	82	20,6
En désaccord	66	16,5
Léger désaccord	22	5,5
Léger accord	56	14,0
En accord	86	21,6
Entièrement d'accord	87	21,8
Total	399	100,0

On note à l'observation de ce tableau que 82 sujets, soit 20,6% sont entièrement en désaccord avec cette affirmation selon laquelle les conditions professionnelles s'améliorent au fil des années. 66 sujets sont en désaccord, soit 16,5, 22 sujets sont en léger désaccord, soit 5,5% ; 56 sujets sont en léger accord, soit 14%. Par ailleurs, 86 sujets sont en accord, 21,6% et 87 sujets, soit 21,8% sont entièrement d'accord avec cette affirmation. La majorité des sujets est donc entièrement en accord et la minorité est en désaccord.

Tableau 88 : Distribution des scores de l'item FP4

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	56	14,0
En désaccord	54	13,5
Léger désaccord	20	5,0
Léger accord	54	13,5
En accord	115	28,8
Entièrement d'accord	101	25,3
Total	400	100,0

On observe de ce tableau que 56 sujets, soit 14% sont en désaccord qu'on dise qu'à l'avenir, ils auront le développement professionnel qu'ils méritent. 54 sujets, soit 13,5% sont en désaccord ; 20 sujets, soit 5% sont en léger désaccord. 54 sujets soit 13,5% sont en léger accord. Par contre, 115 sujets soit 28,8% des sujets sont entièrement d'accord qu'à l'avenir, ils auront le développement professionnel qu'ils méritent. La majorité des sujets est en accord et entièrement d'accord mais la minorité est en désaccord.

Tableau 89 : Distribution des scores de l'item EP1

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	83	20,9
En désaccord	101	25,4
Léger désaccord	8	2,0
Léger accord	31	7,8
En accord	54	13,6
Entièrement d'accord	120	30,2
Total	397	100,0

A l'observation de ce tableau, nous notons que 83 sujets soit 20,9% déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord du fait que s'ils trouvaient un autre travail tout aussi bon, ils allaient abandonner la profession d'enseignant. 101 sujets soit 25,4% sont en désaccord ; 08 sujets soit 2% sont en léger désaccord ; 31 sujets soit 7,8% sont en léger accord. Par ailleurs, 54 sujets soit 13,6% sont en accord et 120 sujets, soit 30,2% sont entièrement d'accord que s'ils parvenaient à trouver un travail tout aussi bon, ils allaient abandonner la profession d'enseignant. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est en léger désaccord

Tableau 90 : Distribution des scores de l'item EP2

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	89	22,4
En désaccord	86	21,7
Léger désaccord	14	3,5
Léger accord	75	18,9
En accord	48	12,1
Entièrement d'accord	85	21,4
Total	397	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que 89 sujets soit 22,4% déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord du fait qu'ils n'ont plus actuellement le même enthousiasme comme par le passé ; 86 des sujets soit 21,7% sont en désaccord ; 14 sujets, soit 3,5% sont en léger désaccord ; 75 sujets soit 18,9% sont en léger accord. Par ailleurs, 48 sujets soit 12,1% ont en accord. 85 sujets soit 21,4% sont entièrement d'accord du fait qu'ils n'ont plus actuellement le même enthousiasme comme par le passé. La majorité des sujets est entièrement en

désaccord, la moyenne est sujet entièrement en accord, l'infime minorité est en léger désaccord.

Tableau 91 : Distribution des scores de l'item EP3

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	166	41,8
En désaccord	92	23,2
Léger désaccord	16	4,0
Léger accord	22	5,5
En accord	56	14,1
Entièrement d'accord	45	11,3
Total	397	100,0

A l'observation du tableau ci-dessus, nous notons que 166 des sujets soit 41,8% déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord du fait que s'ils pouvaient choisir leur profession, ils feraient la même chose ; 92 sujets soit 23,2% sont en désaccord ; 16 sujets soit 4% sont en léger désaccord ; 22 sujets soit 5,5 sont en léger accord. 56 sujets soit 14,1% sont en accord et 45 sujets, soit 11,3% sont entièrement avec cette assertion. La majorité des sujets est entièrement en désaccord, la moyenne est entièrement d'accord. L'infime minorité reste en léger en désaccord.

Tableau 92 : Distribution des scores de l'item EP4

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	112	28,4
En désaccord	132	33,4
Léger désaccord	15	3,8
Léger accord	45	11,4
En accord	27	6,8
Entièrement d'accord	64	16,2
Total	395	100,0

112 sujets soit 28,4% déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord du fait que parfois ils pensent que cela ne vaut plus la peine de leur mieux en tant qu'enseignant ; 132 des sujets soit 33,4% sont en désaccord ; 15 sujets soit 3,8% sont en léger désaccord ; 45 sujets soit 11,4% sont en léger accord ; 27 sujets soit 6,8% sont en accord ; 64 sujets, soit 16,2% sont

entièrement d'accord. La majorité des sujets est en désaccord, la moyenne est en accord, l'infime minorité reste en léger désaccord.

Tableau 93 : Distribution des scores de l'item EP5

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	5	1,3
En désaccord	2	5
Léger désaccord	4	1,0
Léger accord	29	7,4
En accord	107	27,4
Entièrement d'accord	244	62,4
Total	391	100,0

Nous notons à l'observation de ce tableau que 05 sujets soit 1,3% déclarent qu'ils sont entièrement en désaccord du fait qu'ils se considèrent responsables du progrès de leurs élèves ; 02 sujets, soit 5% sont en désaccord ; 04 sujets soit 1% sont en léger désaccord. Par ailleurs 107 sujets soit 27,4% sont en accord ; 244 sujets soit 62,4% sont en entièrement d'accord qu'ils se considèrent responsables du progrès de leurs élèves. La majorité des sujets est entièrement d'accord et la minorité est en désaccord.

Tableau 94 : Distribution des scores de l'item EP6

	Effectif	Pourcentage
Entièrement en désaccord	41	10,5
En désaccord	7	1,8
Léger désaccord	19	4,9
Léger accord	20	5,1
En accord	83	21,2
Entièrement d'accord	221	56,5
Total	391	100,0

A l'observation de ce tableau, nous notons que 41 sujets, soit 10,5% sont entièrement en désaccord du fait qu'être enseignant est le travail parfait. 07 sujets soit 1,8% sont en désaccord ; 19 sujets soit 4,9% sont en léger accord ; 20 sujets soit 5,1% sont en léger accord. Par ailleurs, 83 sujets soit 21,2% sont en accord et 221 sujets soit 56,5% sont entièrement d'accord que le fait d'être enseignant soit le travail parfait. La majorité des sujets est entièrement d'accord. Par contre la minorité est en désaccord.

4.4. Vérification des hypothèses

La statistique descriptive permet certes d'estimation des paramètres observés, mais elle ne saurait à elle seules permettre de se positionner sur l'acceptation ou le rejet de l'hypothèse formulée (Donhagho Kana, 2016). Afin de conclure sur les observations faites, un test d'hypothèse est indispensable. Le test d'hypothèse permettra de savoir si les observations faites ne sont pas uniquement imputables au hasard de l'échantillonnage. Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent l'outil statistique utilisé pour le test de nos hypothèses est le coefficient r de Pearson. Il nous permettra de quantifier la liaison entre les variables de nos hypothèses et de manière à mettre en évidence le sens et l'intensité de cette liaison.

4.4.1. Démarche du test d'hypothèses

La démarche du test d'hypothèse ou test statistique est une démarche dont la finalité est de fournir une règle de prise de décision qui consistera à faire un choix entre deux hypothèses statistiques à savoir l'hypothèse statistique nulle et l'hypothèse statistique alternative (Donhagho Kana, 2016). Il convient donc de prime à bord de formuler ces hypothèses statistiques. L'hypothèse qui déclare la non-existence de lien entre les variables est dite nulle et est notée H_0 . Par contre, toute autre hypothèse différant de l'hypothèse H_0 , c'est-à-dire déclarant l'existence d'un lien entre les variables est dite alternative et notée H_a . Étant donné que nous sommes en science sociales et que nos données proviennent d'un échantillon, le choix d'un seuil de signification nous permettra de minimiser les erreurs de décision. Le seuil de signification utilisé est $\alpha = 0,01$. Notons que c'est l'hypothèse statistique nulle qui est soumise au test. Étant donné que nous avons traité les données par automatisation sur le logiciel SPSS, c'est la valeur du r observée après traitement qui sera utilisée pour décider du rejet ou non de l'hypothèse nulle H_0 et de l'adoption ou non de l'hypothèse alternative. On dira de la relation qu'elle existe et est significative à $\alpha = 0,01$ lorsque le coefficient de corrélation sera suivi de deux étoiles en indice.

4.4.2. Vérification de l'hypothèse de recherche No1(HR1)

L'hypothèse de recherche n°1 a été formulée comme suit : il existe une corrélation significative entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

- **Nous formulons les hypothèses nulle et alternative comme suit :**

Ho : il n'existe pas de lien significatif entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

Ha : il existe un lien significatif entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

- **Analyse de la corrélation**

Tableau 95 : Corrélation entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle

		Comparaison des statuts particuliers et spéciaux de corps professionnels	Identité professionnelle
Comparaison des statuts particuliers et spéciaux de corps professionnels	Corrélation de Pearson	1	-,375**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	386	311
Identité professionnelle	Corrélation de Pearson	-,375**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	311	322

****. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).**

Le tableau de la corrélation entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle ci-dessus présente une corrélation à deux étoiles. En effet nous pouvons observer que la corrélation entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants est de -0,375**. Cette valeur de r étant suivie de deux étoiles en indice, alors la corrélation est significative. L'hypothèse statistique nulle, selon laquelle il n'existe pas de lien significatif entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est rejetée.

- **Conclusion**

Le test d'hypothèse indique une corrélation significative à un seuil de signification de 0,01. L'hypothèse statistique nulle étant rejetée, l'hypothèse alternative selon laquelle il existe un lien significativement positif entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est retenue. Par conséquent, l'hypothèse de recherche N°1 est confirmée. **Par ailleurs le coefficient de corrélation étant négatif, les deux variables**

4.4.3. Vérification de l'hypothèse de recherche No 2 (HR2)

L'hypothèse de recherche n°3 a été formulée comme suit : il existe corrélation significative corrélation entre la Justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

- **Nous formulons les hypothèses nulle et alternative comme suit :**

Ho : il n'existe pas de lien significatif entre la Justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

Ha : il existe un lien significatif entre la Justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

- **Analyse de la corrélation**

Tableau 96 : Corrélation entre la justice procédurale et l'identité professionnelle

		Justice procédurale	Identité professionnelle
Justice procédurale	Corrélation de Pearson	1	,428**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	374	302
Identité professionnelle	Corrélation de Pearson	,428**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	302	374

****.** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Le tableau de la corrélation entre la justice procédurale et l'identité professionnelle ci-dessus présente une corrélation à deux étoiles. Ce qui indique une corrélation significative à un seuil de de signification 0.01. Nous observons également que la corrélation entre la justice procédurale et l'identité professionnelle est de 0,428**. Cette valeur de r étant suivie de deux étoiles en indice, alors la corrélation est significative. L'hypothèse statistique nulle selon laquelle il n'existe pas de lien significativement positif entre la Justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est donc rejetée.

- **Conclusion**

Le test d'hypothèse indique une corrélation positive et significative à un seuil de signification de 0,01. L'hypothèse statistique nulle est rejetée et statistique alternative selon laquelle il existe un lien significativement positif entre la justice procédurale et l'identité professionnelle

des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est retenue. Par conséquent, l'hypothèse de recherche N°3 est confirmée. La corrélation entre la Justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est significativement.

4.4.4. Vérification de l'hypothèse de recherche No 3 (HR3)

L'hypothèse de recherche n°2 a été formulée comme suit : il existe corrélation significative entre la Justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

- **Nous formulons les hypothèses nulle et alternative comme suit :**

Ho : il n'existe pas de lien significatif entre la Justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun

Ha : il existe un lien significatif entre la Justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun

- **Analyse de la corrélation**

Tableau 97 : Corrélation entre la justice distributive et l'identité professionnelle

		Justice distributive	Identité professionnelle
Justice distributive	Corrélation de Pearson	1	-,209**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	395	319
Identité professionnelle	Corrélation de Pearson	-,209**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	319	395

****.** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

- **Conclusion**

Le test d'hypothèse indique une corrélation significative à un seuil de signification de 0,01. L'hypothèse statistique nulle étant rejetée, l'hypothèse alternative selon laquelle il existe un lien significativement positif entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est retenue. Par conséquent, l'hypothèse de recherche N°1 est confirmée.

Le tableau de la corrélation entre justice distributive et l'identité professionnelle présente une corrélation à deux étoiles. Ce qui indique une corrélation significative à un seuil de de signification 0.01. En effet nous pouvons observer que la corrélation entre justice distributive et l'identité professionnelle est de $-,209^{**}$. Cette valeur de r étant suivie de deux étoiles en indice, alors la corrélation est significative. L'hypothèse statistique nulle selon laquelle il n'existe pas de lien significativement positif entre la justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est rejetée.

- Conclusion

Le test d'hypothèse indique une corrélation significative à un seuil de signification de 0,01. L'hypothèse statistique nulle est rejetée et l'hypothèse statistique alternative selon laquelle il existe un lien significativement positif entre la justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est retenue. Par conséquent, l'hypothèse de recherche N°2 est confirmée.

4.4.5. Vérification de l'hypothèse de recherche No 4 (HR4)

L'hypothèse de recherche n°4 a été formulée comme suit : il existe corrélation significative entre la justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

- Nous formulons les hypothèses nulle et alternative comme suit :

H₀ : il n'existe pas de lien significatif entre la justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

H_a : il existe un lien significatif entre la justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun.

- Analyse de la corrélation

Tableau 98 : Corrélation entre la justice interactionnelle et l'identité professionnelle

		Justice interactionnelle	Identité professionnelle
Justice interactionnelle	Corrélation de Pearson	1	,647**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	368	299
Identité professionnelle	Corrélation de Pearson	,647**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	299	368

****.** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Le tableau de la corrélation entre la justice interactionnelle et l'identité professionnelle ci-dessus présente une corrélation à deux étoiles. Ce qui indique une corrélation significative à un seuil de signification 0.01. Nous observons également que la corrélation entre la justice procédurale et l'identité professionnelles de 0,647**. Cette valeur de r étant suivie de deux étoiles en indice, alors la corrélation est significative. L'hypothèse statistique nulle selon laquelle il n'existe pas de lien significativement positif entre la justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est donc rejetée.

- Conclusion

Le test d'hypothèse indique une corrélation significative à un seuil de signification de 0,01. L'hypothèse statistique nulle est rejetée et statistique alternative selon laquelle il existe un lien significativement positif entre la justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est retenue. Par conséquent, l'hypothèse de recherche N°4 est confirmée. La corrélation entre la justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est significativement positive.

Tableau 99 : Synthèse des résultats

Hypothèses de recherche	Coefficient de corrélation	Nature de la corrélation	Conclusion
HR 1 : La corrélation entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est significativement positive.	0,428**	Corrélation significative et positive	Hypothèse confirmée
HR 2 : La corrélation entre la justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est significativement positive	-0,209**	Corrélation significative et négative	Hypothèse confirmée
HR 3 : La corrélation entre la justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est significativement positive.	-0,375**	Corrélation significative et négative	Hypothèse confirmée
HR 4 : La corrélation entre la justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun est significativement positive.	0,647**	Corrélation significative et positive	Hypothèse confirmée

CHAPITRE 5
INTERPRETATION DES RESULTATS

L'interprétation est la relecture des résultats à partir des modèles théoriques. L'interprétation fait référence à l'analyse et à la discussion des données et des résultats obtenus au cours de la recherche pour en tirer des conclusions significatives et pertinentes. Cela implique d'expliquer ce que les résultats indiquent, de discuter de leur signification dans le contexte de la recherche et d'explorer les implications des résultats pour la théorie, la pratique ou toute autre application pertinente. C'est ce qui fera l'objet de ce chapitre.

5.1 L'interprétation de l'hypothèse de recherche n°1

Il existe corrélation significative entre la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun. Telle est la première hypothèse de notre travail. Cette corrélation significativement positive est sous-entendue par le principe de la justice organisationnelle au sein des services et les cadres des différentes Administrations issues des différentes grandes écoles.

Dans le contexte camerounais, les écoles de professions les plus convoitées sont celles qui ont le bonus à tous les coups. C'est le cas des inspecteurs des impôts, des contrôleurs de douanes, les ingénieurs, les services traiteurs. Par ricochet, l'entrée dans ces grandes écoles comme l'ENAM, l'IRIC, Polytechnique, l'école des travaux publics, la faculté de médecine et des sciences biomédicales, l'ESSTIC, l'école de police, sont les premiers choix ou aspirations. Après avoir fait le tour de toutes ces écoles, on choisit l'Ecole Normale Supérieure juste pour la recherche d'un matricule à la fonction publique. De ce fait, on se retrouve enseignant à cause d'une crise d'emploi.

En effet, l'entrée dans la vie professionnelle marque l'atteinte de l'indépendance et l'autogestion de l'individu. Ainsi, aux jeunes, deux alternatives leurs sont offertes. Certains veulent acquérir une formation professionnelle pour faciliter leur insertion sociale. Une qualification précise qui leur permettra de trouver un emploi et de s'autogérer. C'est dans cette optique que s'inscrivent la plupart des activités du secteur informel (formation en couture, coiffure, informatique, hôtellerie, restauration, conduite) etc...

Pour d'autres, le projet est de faire des longues études. C'est le moment de choix judicieux de la filière d'étude qu'ils souhaitent poursuivre. Ce choix ne se fait pas de façon hasardeuse, il doit répondre aux ambitions que les jeunes ont pour leur avenir.

Dans l'un comme dans l'autre cas, l'orientation est calquée sur une perspective sociale et professionnelle que le jeune se fait du métier qu'il veut exercer, une projection sociale, spatiale et temporelle élaborée à la base des idées et représentation dont bénéficie le métier dans la société. La recherche et l'obtention d'un emploi devraient en effet être conséquentes à l'ensemble d'aspirations et d'ambitions dont la réalisation constitue chez le jeune une gratification rassurante pour l'image sociale qu'il cherche à conquérir ou à confirmer. C'est donc pour cette raison que la motivation occupe une place privilégiée dans le projet professionnelle des jeunes. Car elle constitue un atout dans la mesure où elle suscite dans les esprits une détermination pour atteindre son objectif, un stimulateur qui met en activité. Ce qui entraîne la naissance du besoin de réussite qui agit comme une sorte de pulsion. Ce qui permettra au jeune à tendre vers le but qu'il s'est fixé. Des facteurs tels que le taux élevé du chômage, les difficultés d'accéder à un emploi, l'infériorité de l'offre par rapport à la demande viennent biaiser les projets professionnels et désorienter leurs ambitions et aspirations.

D'après une étude menée par ECAM (1996), sur l'ampleur et les caractéristiques du chômage au Cameroun, il ressort que son taux augmente avec le niveau d'instruction. Ce taux est fixé en 1996 à 8,4% sur le plan national, de même les données recueillies au Ministère des finances (GTZ-MINFI/GTPS/1997) dévoilent que le marché d'emploi au Cameroun est caractérisé d'un côté par une demande accélérée de l'emploi et de l'autre par une régression de l'offre d'embauche. Ceci explique le niveau du taux de chômage d'environ 30% en 1997.

L'investigation menée par le FNE sur l'évolution annuelle des résultats dans l'annuaire statistique du Cameroun (2000, p.124) montre que le taux de chômage en 1991 et 1999 est d'environ 71, 49%. De ce qui précède, nous comprenons que le phénomène du chômage est un problème épineux chez les jeunes aujourd'hui. Il devient difficile, voir impossible d'obtenir un emploi. C'est ce qu'explique Evola (1996, p.9) lorsqu'il reconnaît que le « choix du métier est devenu aujourd'hui plus qu'hier l'une des plus grandes préoccupations de l'humanité peut-être à cause du chômage ». Ainsi, certains jeunes étant donné l'incertitude qui plane sur leur avenir, se déversent dans les métiers qui s'offrent à eux, n'hésitant pas de saisir toutes les opportunités, même celles qui ne correspondent pas à leurs ambitions de départ et à leurs aspirations socioprofessionnelles. L'objectif d'avoir un emploi ou un matricule leur permettant d'avoir les moyens de survie.

C'est le cas des jeunes qui embrassent la profession d'enseignant tout simplement parce qu'on recherche un matricule. Dès lors que le matricule est acquis, ces jeunes changent d'itinéraire. Ils préfèrent se chercher ailleurs dans les administrations où l'on procure beaucoup d'avantages (primes et missions).

Dans le quotidien camerounais, *Cameroon Tribune*, du 7 octobre 2015, relatif à l'enseignant à temps partiel, on évoque comment les enseignants sortis de l'Ecole Normale Supérieure développent leur carrière en faisant le commerce, les vacations dans les établissements privés et les répétitions. Ce sont les activités auxquelles certains préfèrent s'adonner. Un grand nombre de lauréats de l'ENS ne vont pas jusqu'au bout du parcours.

Selon les témoignages de certains d'entre eux : « de nos jours, nombre d'entre eux en dehors de leurs métiers se livrent à des activités connexes, question de se faire un peu plus d'argent et subvenir convenablement aux différentes dépenses familiales qui s'imposent à eux. Le commerce, les cours de répétitions, la vacation dans les établissements privés et les prestations de service sont entre autres les secteurs d'activité exploités, ceci pour diverses raisons ».

A.P. Professeur de français dans un lycée de Yaoundé, à ses heures libres, troque sa casquette d'enseignante pour celle de commerçante : « à vrai dire, dit-elle, je n'ai jamais voulu être enseignante, je m'y suis retrouvée par souci financier, avec quatre heures de cours par jour, j'ai tout le temps de faire mon commerce, ainsi j'achète les tissus-pagne en grande quantité que je revends dans les ministères et les grandes entreprises de la place à l'effet de subvenir aux besoins de la famille ».

Dans le même article, monsieur Jean M., enseignant d'allemand, en dehors du lycée où il est titulaire, dispense également des cours dans plusieurs établissements privés de la place : « je n'ai pas le choix, vu les multiples charges auxquelles je suis confronté. Nous n'avons pas les avantages de service comme c'est le cas dans certaines administrations, nous avons des primes insignifiantes, avec une famille nombreuse à charge. Donc il m'est quasiment impossible de joindre les deux bouts, c'est pour cela que j'ai pu accepter les sollicitations de certains établissements privés ». En effet, certains vont même à s'absenter de leur poste pendant des mois pour des prestations de service dans d'autres villes.

Pendant ce temps, d'autres transforment leur domicile en salle de classe le soir pour des cours de répétition. « C'est vraiment déplorable. Ma fille a passé toute son année scolaire à

assister aux cours de rattrapage, tout simplement parce que son professeur faisait des affaires aux heures des cours, avec toute cette désinvolture, comment voulez-vous que l'enfant réussisse à son examen » ! S'interroge une mère de famille.

Dans la même parution, l'article d'Alliance NGOBIA mentionne que lorsque les enseignants préfèrent écurer les allées des ministères en poste juteux. En jetant un coup d'œil sur son ordre de mission, le jeune homme fera une découverte qui le marquera. Sur le cachet du contrôleur financier, l'acronyme bien connu « PLEG » figurant en bonne place. Il s'abstient de poser des questions pour chercher à savoir par quelle passerelle cette dame avait pu se retrouver cadre au ministère des finances, mais le fait était là. Et il n'est pas isolé que ça. A en croire des observations averties ou aigries. « Elle est enseignante, on se demande ce qu'elle fait dans notre ministère et à ce poste », s'exclame un cadre du MINCOM, parlant à une autre dame occupant elle-aussi une position qu'elle enviait peut-être au moment des faits. Une chose est sûre, la dame en vue au MINCOM tout comme le contrôleur financier en poste dans l'entreprise parapublique sus-évoqués venaient tous de l'enseignement. Ils en venaient mais ne semblaient plus beaucoup y aller. « Une de nos anciennes chargées d'études m'a confié qu'elle n'allait jamais enseigner à la sortie de l'école, elle s'est directement faite affectée ici. Selon notre source, cette enseignante de formation ne sentait plus la vocation. Résultat : elle a activement recherché une affectation.

De fait, la perspective de décrocher un poste juteux serait plus stimulante que celle de dispenser ce savoir ; de faire éclore de jeunes esprits, de s'assurer la reconnaissance et l'estime perpétuel d'être des élèves heureux d'avoir été bien formés. Dans ce quotidien, *Cameroun Tribune*, on apprend que la chasse « aux bons postes s'étend jusqu'à l'étranger. Mais le lecteur se rappellera peut-être de ces nominations au Ministère des Relations Extérieures, où bons nombres des personnes nommées étaient des enseignants des lycées. Et à Alliance de conclure son article en disant : « Certes, les reconversions ne sont pas interdites et nous n'osons pas affirmer que nos professeurs ne se mettent pas au niveau des autres métiers qu'ils aspirent à embrasser, mais il fait sans doute un sacré recyclage, pour qu'un professeur de lycées vienne fructifier du côté des attachés culturels d'Ambassade ».

En plus, le journal de la place (*Le jour*) dans sa parution du mois de septembre 2015, un expert bien introduit au MINESEC relève par exemple que des « enfants sans service qui sont nommés surveillants généraux ou censeurs, des proviseurs qui ont à peine fait un an comme censeur ou surveillant général, à la surprise des proviseurs. Beaucoup sont corrompus,

laxistes, ils bafouent même les instructions du ministère qui les a nommés. Cet expert se pose la question de savoir si le silence de la hiérarchie sur des nombreuses dérives observées n'est pas un aveu de complicité, de complaisance ou de compromission. Il existe pourtant un texte qui encadre les carrières dans ce ministère que nous vous proposons en document mais il est carrément enfoui dans les tiroirs.

C'est terminé, l'époque où l'enseignant s'adonnait à cœur joie et exclusivement à son métier. De nos jours, nombreux d'entre eux en dehors de leur métier se livrent à des activités autres que l'enseignement. Ils cherchent des détachements dans les administrations juteuses ; ils monnaient les nominations, ils font dans les projets entrepreneuriaux en utilisant d'autres personnes, ils font la politique dans le but d'être élite de leurs localités afin d'avoir des amies qui peuvent leur proposer des postes de responsabilité.

Par conséquent, selon le rapport sur l'état de la lutte contre la corruption dans le secteur éducatif 2012, la CONAC fait un diagnostic du 6 au 14 mai 2008, dans le cadre de la mise en œuvre de ses missions. Cette section regroupe la communauté éducative, représentation des administrations en charge de l'éducation, les syndicats, les associations des parents d'élèves et d'enseignants, les ONG du secteur éducatif. En dehors du diagnostic, il est question d'examiner les causes, les manifestations de la corruption afin d'en dégager les stratégies à mettre en place pour faire reculer tout ce qui hypothèque l'avenir de notre pays.

Dans le cadre des réflexions entamées lors de la rentrée scolaire et universitaire 2007-2008, les rencontres de la CONAC avaient porté sur la dénonciation des rattrapages de la corruption en milieu scolaire et universitaire. Ceci était nécessaire dans la mesure où, le phénomène a entraîné la mise en doute de nos parchemins définis par les institutions académiques nationales. Les objectifs visaient les réhabilitations de l'éducation morale et civique, l'instauration de l'éducation à l'intégrité dans tous les degrés de l'enseignement.

Les débats tournaient autour de la corruption dans la gestion financière de l'éducation, des œuvres scolaires et universitaires, l'accès à l'éducation, les évaluations, les examens officiels et la délivrance des diplômes. Il a été aussi question de la gestion des personnels enseignants et d'encadrement en ce qui concerne les actes de carrière que sont les recrutements, les affectations, les mutations, les nominations et les changements de grade. Les différentes recommandations applicables suivantes ont été retenues : la formation à l'éthique des personnels encadreurs des élèves et étudiants dans les établissements et autres structures.

Il a été établi l'arrêt du monnayage des services et des outils pédagogiques réglementaires tels que les polycopés, les imprimés des concours et examens.

A cet effet, les sanctions immédiates et sévères à l'encontre des personnes reconnues coupables d'actes de corruption à tous les niveaux d'enseignement ont été prises. De même, les mesures propres à éviter le déplacement des fonctionnaires de leur lieu de service vers l'administration centrale pour le retrait des diplômes ont été prises. On a fait recours à l'informatisation des services dans la conception et la délivrance des diplômes. Il y a eu une attention particulière sur la politique d'équilibre régional afin de contrôler les effets pervers au niveau des concours administratifs. Les logiciels allant dans le sens du déploiement des technologies pouvant aider à décourager les actes de corruption. Il va de la promotion de la bonne gouvernance sur un triple plan : administratif, académique et financier. Ces recommandations ont porté aussi sur l'adoption d'un système de sanctions applicables sur le harcèlement sexuel. De même la passation des marchés publics faisait partie de la bonne gouvernance, l'amélioration de la gestion des actes de carrière des enseignants, la lutte contre la fraude aux examens. L'indépendance des jurys aux examens a été réinstaurée. Il fallait aussi renforcer la formation civique et morale dans les structures de l'éducation formelle. Les curricula de gouvernance ont été adaptés à chaque niveau de formation. A cela s'est ajouté la récompense des efforts et des compétences par l'instauration d'un système d'émulation, les clubs d'éthiques ont été mis sur pied pour renforcer les structures d'encadrement.

Pour stabiliser les enseignants, on a octroyé de nombreux avantages à ceux-ci. C'est le cas des indemnités compensatoires à ceux qui, malgré leur compétence et ancienneté, ne peuvent être nommés : la priorité et la gratuité de l'inscription de leurs enfants légitimes dans les établissements publics, les frais de congé et relève, etc...

Dans le dossier de rédaction du quotidien camerounais (Cameroun Tribune) du mercredi 07 octobre 2015, le professeur Claude Abé, sociologue, présente « l'enseignant comme un personnage central dans la société ». Il explique comment les jeunes courent vers l'enseignement même si ce n'est pas par vocation. Cela se justifie par la crise de l'emploi. De ce fait, l'enseignement est l'un des secteurs qui continue d'offrir des possibilités. Et le fonctionnement des Ecoles Normales Supérieures l'atteste : Yaoundé, Maroua, Bambili etc... L'entrée dans ces écoles fournit automatiquement une place de fonctionnaire au Cameroun. Le professeur appelle cela les vocations de crise, par conséquent ce choix n'est pas motivé par une affection du métier. Certains y entrent dans le cadre familial où il y a eu un certain

nombre de personnes qui ont fait de l'école, un terme de modèle où l'individu choisit un certain nombre de références autour de soi.

Cette absence de vocation est donc à l'origine de la désinvolture avec laquelle certains tiennent leurs classes dans la mesure où quelqu'un adopte un métier par défaut en raison de ces vocations de crise. La conséquence immédiate est le déficit d'engagement et d'implication dans le métier qu'on exerce. Ce défaut se manifeste par le fait que l'enseignement est un métier essentiellement sensible où l'on touche à la personnalité de base de l'individu et où on en remodèle cette personnalité et on sait que les deux missions de l'école concernent l'octroi de l'instruction aux individus et la formation de l'homme dans la société. C'est pourquoi le déficit d'engagement débouche sur les déperditions scolaires. S'il n'est pas impliqué totalement, il ne pourra pas donner le goût de façon totale aux apprenants. Cette situation confirme le fait que les gens se sont restaurés dans ce métier par défaut et ne se donnent pas les moyens pour y être. L'énigme problème étant d'attendre un salaire à la fin du mois.

Dès lors, la qualité de l'enseignement prend un coup. Lorsqu'on jette un coup d'œil en arrière, on constate que l'enseignant était un personnage clé, très respecté au sein de la société. L'enseignant a une rétribution de catéchiste, bien qu'il soit un élément de fondation d'une société. Cette rétribution a entraîné de la part de l'enseignant une sorte de dépréciation de son image. On en veut pour preuve la valeur qu'on donne à ce statut ou en terme de valeur financière. Et chaque fois que ce corps entre en grève, les enseignants présentent toujours cette effigie sur le billet de 500 FCFA entrain d'initier les enfants à l'écriture : A,B,C etc...

A cela, s'ajoutent les tenues vestimentaires, même si l'habit ne fait pas le moine, c'est à travers l'habit que l'on reconnaît le moine. On parle donc d'une anti dépréciation de son image. La baisse de salaire vient couronner le débat. Même à la fonction publique, les enseignants ne sont pas les mieux lotis. Jusqu'à une certaine époque, les élèves professeurs étaient boursiers; ce qui les mettait à l'abri de certains problèmes depuis la formation. Il urge de remobiliser et de revaloriser l'enseignant et l'enseignement.

Bref, 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 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'atteinte 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 hypothèse corrobore la théorie cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Bandura. Elle stipule qu'il existe trois modèles pour expliquer le processus de choix d'aspiration professionnelle.

Les intérêts professionnels

- Réalisation 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 forgent, 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 du choix professionnel, 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 du niveau de réussite atteint, 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.

5.2. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°2

En rappel, nous nous sommes basés sur la théorie de la comparaison sociale et la justice organisationnelle pour élaborer nos hypothèses. C'est ainsi que : HR2 il existe corrélation significative entre la justice procédurale et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun, soit un coefficient 0,428, corrélation significative et positive, hypothèse confirmée.

Cela se justifie par l'injustice, quant à la non application des procédures l'octroi des postes de responsabilité. Alors que le statut avait prévu les critères d'accès aux postes de nominations. C'est le cas du poste de Proviseur après 15 à 20 ans d'Enseignement. Mais, on observe que dans le secondaire au Cameroun, cette injustice se manifeste par une grande partie du personnel enseignant qui finit même leur carrière sans avoir accès à ce poste de responsabilité. Certes, la nomination est discrétionnaire, mais la procédure n'est pas respectée car d'autres paramètres entrent en jeu. Il y va aussi des problèmes de salaire, la fonction publique parcourt la procédure des indices pour que chaque employeur n'en ignore. Mais chaque année on enregistre de nombreuses requêtes. Les structures ont été mises en place pour pallier à ces multiples problèmes. Les systèmes ont même été informatisés pour diligenter le suivi des dossiers depuis les régions en contexte de décentralisation. De nos jours le Ministère des Enseignements Secondaires fait face à de nombreuses crises qu'il faudra gérer selon la crainte de la situation. Cela conduit aux nombreux détachements observés ici et là, conséquence beaucoup d'abandons de poste dans les zones enclavées. Les établissements d'enseignement se voient vider de leur personnel enseignant à cause du manque de confort dans lesdites zones. Dès lors, on enregistre un déficit du personnel enseignant en zone rurale.

De même, les procédures préviennent aussi les indemnités de salaire. C'est le cas du fameux article 2 : « les intéressés auront droit aux avantages de toute nature prévue par la réglementation en vigueur ». En rapport avec l'identité professionnelle on en déduit que le comportement pédagogique est fonction du type des conditions de travail.

Dans ces mêmes procédures en l'enseignement primaire la formation continue ou le recyclage, donnent accès au reclassement. Mais la majorité de ce personnel est aujourd'hui aux, abois, beaucoup ont eu les diplômes requis et ne bénéficient pas de ce reclassement. Et les répercussions sont ressenties sur le profil de carrière : recrutement, avancement, entretien et la mise en retraite.

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.

Par contre les besoins et les objectifs individuels d'une organisation doivent satisfaire les besoins en ressources humaines et personnels pour réussir. L'individu doit mettre en œuvre une stratégie de carrière afin de réussir lui aussi. Celle-ci comporte pour un individu le choix d'une profession, d'une organisation et d'une voie pour sa carrière. On peut transformer l'enseignement en une profession à la pointe de l'information.

Les recherches menées sur les caractéristiques du perfectionnement professionnel efficace montrent qu'il est nécessaire d'impliquer étroitement les enseignants dans l'analyse de leur pratique à la lumière des normes professionnelles pour l'apprentissage des élèves, maintenir le niveau de qualité des enseignants. Veiller à ce que tous suivent la formation continue et poursuivent efficacement leur apprentissage professionnel. C'est un des principaux défis que doivent relever les décideurs politiques pour répondre aux besoins de la société de l'information.

On observe des signes de changement dans certains pays où les enseignants assurent le rôle de chercheur en plus de leur rôle pédagogique, où ils abordent plus activement les connaissances nouvelles où le perfectionnement professionnel est centré sur les indices d'une amélioration de la pratique.

Il est donc nécessaire de confier aux établissements scolaires davantage des responsabilités en matière de gestion du personnel enseignant.

Dans l'enseignement, les données recueillies sont presque trop souvent, le processus de sélection conforme à des règles de qualification et d'ancienneté même si elles n'entretiennent pas des rapports étroits avec des qualités réellement requises pour être un enseignant performant.

L'établissement scolaire est une entité par excellence au sein du système éducatif à l'échelle de laquelle il est possible d'agir pour renforcer l'apprentissage des élèves. Cela implique que les établissements doivent avoir davantage des responsabilités et rendre compte en matière de sélection des enseignants. Pour s'assurer qu'une participation plus importante de l'établissement en matière de gestion du personnel n'aggrave pas les inégalités entre les différents établissements publics, il est également important de disposer des normes relatives

à la performance élaborée de manière externe. Cette élaboration consiste à mettre en œuvre les politiques relatives aux enseignants.

Dans ce contexte le succès de toute réforme passe par l'implication active des corps enseignants. Des changements substantiels ont peu de chance d'être appliqués. Les parties prenantes ne devraient pas pouvoir exercer le veto sur des réformes éducatives introduites au terme du processus politique démocratique au risque d'aliéner l'appui du public dont l'enseignement a tellement besoin.

Il existe aussi des aménagements institutionnels qui peuvent faire la différence. Plusieurs pays ont mis sur pied des conseils des enseignants qui sont pour les enseignants et pour d'autres parties prenantes. Ils tiennent lieu à la fois de forme pour l'élaboration des politiques et d'instances Normatives d'assurance de qualité par la profession dans le domaine de la Formation des Enseignants de leur initiation, de leur performance de la promotion de la carrière. Maintenir le niveau de qualité des enseignants et veiller que tous suivent une formation continue et poursuivent leur apprentissage professionnel.

C'est donc l'un des principaux défis que doivent relever les décideurs politiques pour répondre aux besoins de la société de l'information. Des recherches menées sur les caractéristiques du perfectionnement professionnel efficace montrent qu'il est nécessaire d'impliquer étroitement les enseignants dans l'analyse de leurs pratiques à la lumière des normes professionnelles pour l'apprentissage des élèves.

C'est ainsi que la politique doit jouer un rôle pour aider les enseignants à créer des communautés apprenantes professionnelles au sein et en dehors des établissements scolaires.

Dans le processus d'harmonisation, la carrière de la plupart des personnes semble traverser des phases similaires avec un commencement, un milieu et une fin au même titre que le choix d'une profession.

A ce sujet, 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 ont également cherché à savoir si la présence de certaines séries de caractéristiques permettent de prédire avec précision le choix d'une carrière et une certaine efficacité dans l'exercice d'activités données. On pourrait établir des distinctions plus subtiles mais il semble

que deux catégories au moins de caractéristiques personnelles aient un rapport avec le choix d'une carrière, la personnalité et les antécédents sociaux. Et l'élaboration des politiques devrait également pouvoir s'inspirer d'une évaluation ou d'un suivi plus pointu des innovations et des réformes.

Pour mettre en place une stratégie efficace de mise en œuvre, il est primordial d'identifier les facteurs ayant contribué au succès des politiques novatrices et de créer dans d'autres établissements les conditions qui permettent de le produire, les intégrer et d'assurer la pérennité.

Cependant, 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 des organisations différentes. Et Brenda Barnes dans la conception d'une carrière englobe les expériences professionnelles traditionnelles, des possibilités de carrière, des choix individuels et expériences professionnelles.

Cette étude vient à la suite d'un constat fait sur l'inadéquation entre l'offre de formation et le profil des enseignants, bref de la qualité des formations.

Dans la psychologie des carrières de Harper et Row (1957), il a été établi qu'au cours du développement de la carrière d'un individu, on a quatre principales étapes, autrement dit la vie active, d'une personne peut se diviser en quatre étapes et chacune de ses étapes présente certains problèmes à résoudre;

- Au stade de l'implantation, le nouveau venu de la structure est un subordonné et l'on s'attend à ce qu'il suive les instructions reçues et accomplir 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.
- A l'étape d'avancement dans la carrière, son activité principale consiste à se spécialiser et à fournir une contribution indépendante à l'organisation. Au lieu de s'appuyer uniquement sur un mentor pour obtenir aide et protection, l'individu en quête d'encouragement et de soutien se tournera vraisemblablement vers le groupe des pairs.
- A la quarantaine, elle entame généralement l'étape entretien de sa carrière. Ici, la personne peut suivre trois voies. Ceux qui ont été choisis pour être des vedettes

continuent à se voir assigner des missions qui comportent les plus hauts degrés de difficulté, d'autorité et de responsabilité ;

- L'étape de la retraite, l'individu commence à penser, à se replier. Certains jouent le rôle de francs tireurs et d'autres le rôle de chef d'une structure ; dans la structure d'autres encore consacrent une partie de leurs temps à nouer les relations à l'extérieur de l'organisation. Au moment où les managers traversent cette étape de retraite commencent à sentir qu'ils perdent une partie de leur pouvoir et doivent apprendre à ne pas chercher des raisons cachées aux décisions de leurs subordonnés.

Dans la planification d'une carrière, Harper et Row décèlent trois problèmes graves:

- L'impact des choix de carrière sur les couples dont les deux membres travaillent.
- Les difficultés auxquelles se heurtent les femmes qui travaillent quand elles cherchent à s'élever au sein des organisations.
- L'effet des fusions et rachats sur le déroulement d'une carrière.

Dans les quatre étapes de Harper et Row, celle qui retiendra notre attention est l'étape de l'entretien parce qu'elle constitue la partie cruciale dans la carrière d'un individu. Et cette étape s'accompagne souvent d'un certain nombre de changements personnels. Il y'a des modifications dans l'apparence physique et dans la pugnacité qui se produisent plus rapidement après 40 ans: la chevelure grisonne, la peau commence à se rider et les muscles peinent dans les activités physiques. A cela s'ajoute la crise de l'âge mûr qui comprend les modifications dans le comportement d'une personne. L'impression de faire une carrière qui ne satisfait pas les rêves et les espoirs que l'on avait formulés peut conduire une personne à des sentiments d'amertume, de tristesse, de frustration et à des graves problèmes personnels. Celui qui traverse une telle crise peut quitter un emploi stable et en prendre un autre, moins sûr, se transformer en un marginal d'âge mûr, devenir incapable d'affronter ses problèmes familiaux, on finit par divorcer. L'intéressé peut aussi prendre l'une ou l'autre des trois voies typiques suivantes : vedette, pilier ou employé déclinant. La voie suivie dépendra largement de la direction qu'une carrière a prise au cours des deux premières étapes. Les vedettes continueront d'accumuler les promotions, obtiendront de nouvelles missions venant confier davantage de responsabilité pour accéder à une situation plus élevée. Le véritable problème ici, est que ces personnes auront l'impression d'être presque arrivées surtout que les vedettes aiment se voir assignés des missions spéciales et jouer le rôle de mentor sur une vaste échelle,

de même, leurs attributions peuvent inclure des négociations avec des personnes ou institutions extérieures à l'organisation.

Par contre, les piliers sont fiables et font un bon travail, mais ils ont peu de chances d'obtenir l'avancement parce qu'il peut leur manquer les compétences techniques nécessaires ; atteindre le désir de promotions futures ou les capacités inter-personnelles à un poste élevé indispensables pour entrer dans Le jeu politique de la structure ou l'administration. A ce niveau, les personnes montrent trop de qualités dans leurs fonctions actuelles pour que l'administration songe à les muter à d'autres postes. Ces catégories de fonctionnaires forment le groupe le plus nombreux dans l'administration camerounaise et accomplissent la plus grande partie du travail de gestion, c'est le cas des enseignants. De ce fait, ces personnes ont atteint le plateau dans la carrière bref, un niveau où la probabilité de promotions futures est très faible. Ceux qui se trouvent sur un plateau ne réalisent pas une mauvaise performance pense Slocum dans la dynamique de carrière. Si on reste sur un plateau, c'est simplement parce qu'il y'a beaucoup plus de personnes qualifiées pour occuper les postes élevés qu'il y'a de postes disponibles. Dans cet ordre on peut citer les cadres d'appuis, les inspecteurs au Cameroun. Dans le domaine de l'enseignement.

Ceux qui se trouvent sur le déclin ont eu de chance d'être promu. On leur donne souvent les affectations que la haute hiérarchie appelle des postes sans débouchés. Et la performance de ces fonctionnaires a toutes les chances de décliner au point de devenir marginale. C'est ainsi que notre étude s'inscrit dans le champ du management de l'éducation parce qu'elle traite du problème des stratégies de développement de carrière. De même gérer une carrière est synonyme de management car le système de gestion inclut les promoteurs aux postes par le biais de nomination, les conditions de travail au cours de son évolution, les projets entrepreneuriaux. Ainsi tout élément susceptible d'améliorer sa carrière renforce la carrière d'un individu. Tout travail bien accompli nécessite donc une reconnaissance de la patrie en termes d'avantages (argent ou médaille).

En analysant les procédures juridiques, on réalise une série d'études sur les réactions qui suivent différentes procédures des résolutions des litiges au sujet des rétributions évoqués plus haut : attribution des primes, allocations familiales, médailles etc.. Dès lors la justice procédurale représente les perceptions subjectives des individus de la manière avec laquelle, les rétributions ont été distribuées. On se réfère le plus souvent à la manière dont les salaires et les avantages sont attribués. Cela se passe en deux phases :

- la phase de processus qui concerne le contrôle du processus, et renvoie à la capacité d'une personne à contrôler la manière dont les preuves dans une affaire juridique sont retenues.

- la phase de décisions qui inclue le contrôle de la décision et distingue la capacité de la personne à déterminer le résultat effectif de l'affaire. Le contrôle du processus peut donc être plus important que le contrôle de la décision dans la perception de la justice. Si les procédures utilisées donnent aux partis en litiges un droit à l'expression, ceci améliore l'acceptation des résultats de la décision même lorsqu'ils sont négatifs.

Les attributs de la justice procédurale incluent l'application cohérente des règles chez le personnel enseignants, l'absence des biais, l'exactitude, la possibilité de correction, la représentativité des intérêts de toutes les personnes concernées et l'adéquation avec les normes éthiques en vigueur.

5.3. L'interprétation de l'hypothèse de recherche n°3

En guise de rappel l'hypothèse de recherche, la troisième hypothèse de recherche stipule **HR3** : il existe corrélation significative corrélation entre la justice distributive et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun. Soit 0,209 de coefficient de corrélation, corrélation significative et positive, hypothèse confirmée.

Cette corrélation significativement positive est sous-entendue par le principe de la justice distributive. En effet, depuis le sommet, la distribution d'établissement scolaire manque d'équité. Et la carte scolaire en témoigne. La création des établissements scolaires devrait obéir aux zones prioritaires en éducation. Cependant certaines zones obtiennent des lycées par village. Ce qui affecte la qualité de l'enseignement même, l'homme en terme de savoirs, savoir – faire, savoir – être. Il y va aussi de la qualité de rendement sur le terrain. Le déficit ou l'indisponibilité des établissements d'enseignement faire aussi le développement ou le décollage de l'économie. Ce sont les caractéristiques des pays du tiers monde. D'où l'inadéquation le salaire et les besoins de l'enseignant. Il y va de la répartition des bons de carburant, les primes de communications (téléphone, internet). Ceci a été évoqué chez les enseignants du secondaire titulaire du Doctorat PhD recalés lors de la deuxième vague du recrutement spécial du Chef de l'Etat (2 000 enseignants dans les universités d'Etat, titulaire d'un Doctorat PhD). L'indisponibilité des services de base. Suite (hôpital), pharmacie, laboratoire, eau potable, le non regroupement familial : enfant non accompagnés, enfants.

L'absence de famille affecte le bon déroulement en la qualité de service. C'est la conséquence de l'absence de logement dans la zone d'affectation. L'éloignement même du lieu de perception de salaire avec les risques d'être arnaqué ou agressé. Tous ces facteurs convergeant vers un faible rendement et par ricochet au dysfonctionnement observés ici et là chez le personnel enseignant.

Le manque criard d'enseignants, émoussement de la conscience professionnelle sont autant de situations comme conséquence. Ce qui traduit l'inadéquation formation - emploi, entre les objectifs visés : amélioration de l'offre et de la qualité de l'éducation fondamentale. De même, les comportements des techniciens de terrains (enseignants) en majorité, des instituteurs souhaitent être mieux traités que leurs aînés car disent-ils, sont mieux formés ». Cependant, ils sont lésés parce que sans parrain ou à cours de réseau. Ceci remet à l'ordre du jour le débat sur les différents statuts : général et particulier de la fonction publique. Alors que la loi n°92/007 du 14 Août 1992 prévoit en son article 61 « A conditions égales de travail, d'aptitude professionnelle, le salaire est égal pour tous».

Cette distribution concerne la masse salariale, les affectations, le quota dans les concours d'entrée dans les différentes écoles. Le non respect de ces quotas entraîne de nombreuses revendications. Quant aux salaires, c'est l'objet de différents syndicats des enseignants. On peut également noter que toutes ces revendications à l'harmonisation de l'âge de départ à la retraite, Pour certains, c'est une occasion idoine pour le prolongement du service ou la continuité de celui –ci. D'autres pensent par contre qu'il s'agit d'une corvée au sens Juif du terme Tripalium ; car après de loyaux services rendus à l'Etat,, on a droit au repos bien mérité. Cela peut conduire à la reconversion des ces retraites lorsqu'ils ont un projet professionnel entrepreneurial.

En analysant les procédures juridiques, on réalise une série d'études sur les réactions qui suivent différentes procédures des résolutions des litiges au sujet des rétributions évoqués plus haut : attribution des primes, allocations familiales, médailles etc.. Dès lors la justice procédurale représente les perceptions subjectives des invendus de la manière avec laquelle, les rétributions ont été distribuées. On se réfère le plus souvent à la manière dont les salaires et les avantages sont attribuées. Cela se passe en deux phases :

- la phase de processus qui concerne le contrôle du processus, et renvoie à la capacité d'une personne à contrôler la manière dont les preuves dans une affaire juridique sont retenus.

- la phase de décisions qui inclue le contrôle de la décision et distingue la capacité de la personne à déterminer le résultat effectif de l'affaire. Le contrôle du processus peut donc être plus important que le contrôle de la décision dans la perception de la justice. Si les procédures utilisées donnent aux partis en litiges un droit à l'expression, ceci améliore l'acceptation des résultats de la décision même lorsqu'ils sont négatifs.

Les attributs de la justice procédurale incluent l'application cohérente des règles chez le personnel enseignants, l'absence des biais, l'exactitude, la possibilité de correction, la représentativité des intérêts de toutes les personnes concernées et l'adéquation avec les normes éthiques en vigueur.

En effet, le principe théorique qui sous-tend cette hypothèse est le suivant : il existe une justice distributive entre les corps de métiers : l'équité dans les statuts spéciaux. C'est ainsi que nous avons des convergences et les divergences en terme de comparaison.

Par rapport aux convergences, nous notons des primes synonymes d'avantages pour chaque corps ; on note aussi des indices, des grades et des échelons pour les salaires qui montrent l'évolution progressive dans leurs carrières, d'où les statuts spéciaux. Les fonctionnaires relèvent tous de la fonction publique, ils sont recrutés tous par concours. Par conséquent, ils bénéficient chacun des avantages conformément à l'article 2 au poste de nomination qui stipule que : les intéressés auront droit aux avantages de toutes natures conformément aux textes en vigueur. Au niveau du recrutement, ils ont les mêmes diplômes, les mêmes niveaux d'étude.

Par rapport aux divergences, nous pouvons noter que l'administration pénitentiaire dépend du Ministère de la Justice quant à son appartenance ; tandis que les fonctionnaires de la sûreté nationale relève de la présidence de la république.

Il existe une grande différence entre les trois administrations, même si on peut observer le même de part et d'autres. Que ce soit chez les enseignants, l'administration pénitentiaire et les fonctionnaires de la police, les avancements sont différents.

Chez les enseignants, pour être proviseur, il faut avoir fait 15 ans de service. Chez les fonctionnaires de police il faut pour être commissaire de police pour les fonctionnaires de l'administration.

En effet, existe une grande différence entre les trois Administrations, même comme on peut observer le même niveau d'étude de part et d'autres. Que ce soit chez les enseignants, dans l'Administration pénitentiaire ou chez les fonctionnaires de police, les avancements sont différents : Et l'identité professionnelle qui est le résultat de la socialisation du personnel de ces corps de métier dépend donc du traitement reçu dans chacune de ces administrations. Cette comparaison rend ainsi compte de la qualité de vie de ce personnel. S'agissant du corps pour les congés, nous relevons une divergence dans le temps et dans la durée. C'est ainsi que nous avons, les congés d'un jour, de deux jours, les congés hebdomadaires, mensuel etc ; pour les fonctionnaires de police et pour ceux de l'Administration pénitentiaire, tandis que les enseignants du primaire et du secondaire bénéficient des congés de fin du 1^{er} trimestre (deux semaines), les congés du deuxième trimestre (deux semaines), les congés de fin d'année Scolaire ou Académique (deux mois à l'exception de la période Covid).

Concernant la convergence, par rapport aux catégories A,B,C,D pour les enseignants ainsi que pour les fonctionnaires de police et de l'Administration pénitentiaires les indices sont les mêmes ainsi que les échelons.

Dans le contexte organisationnel, il existe plusieurs enjeux de carrière qui justifient la justice organisationnelle. C'est ainsi qu'il est difficile d'imaginer le management de nos jours sans accorder une attention particulière aux perceptions de justice au travail. Nous savons que le traitement juste de salaires a tendance à promouvoir leur performance au travail et à augmenter l'occurrence des comportements de citoyenneté organisationnelle. De même, la justice a tendance à promouvoir la confiance et l'engagement des salariés dans les organisations. C'est le cas dans les corps de métier comme l'enseignement, l'administration pénitentiaire ou les fonctionnaires de police et leurs différentes équipes de travail. La justice permet aussi d'éviter les effets négatifs des crises économiques dans les organisations et de réduire le stress des employés. Par contre, l'injustice a tendance à promouvoir des effets opposés en incluant les comportements indicatifs de représailles. C'est le cas de la corruption, du vol qui ne sont rien d'autres que la violation des règles organisationnels, tout comme les comportements de retraits et les actes de sabotage sur le lieu du travail. De telles réalités nous amènent à mettre en valeur la justice dans les pratiques de gestion des ressources humaines. Ceci nous amène à intégrer les systèmes de sélection et de recrutement, les programmes de tutorat, les changements organisationnels, les systèmes de rémunération.

Tel est même le souhait dans le statut particulier du personnel enseignant. Cette justice peut aussi aider dans la gestion des licenciements, de développement du leadership, la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, l'évaluation de performances, l'acceptation des contrôles organisationnels, sans oublier les nouveaux projets.

Face à des perspectives encourageantes, il est essentiel avec de tels progrès, facile de perdre de vue les principes de justice, qu'elle soit distributive, procédurale, interactive ou informationnelle. Il faut noter que la justice distributive est la plus ancienne et renvoie à l'équité d'Adams. Elle fait référence à la justice perçue des rétributions telles que les récompenses reçues suite d'une prouesse, d'une distribution des ressources matérielles ou socio-émotionnelles au sein de la structure. L'une des idées forces ici est que les individus se soucient aussi du processus d'allocation ou des moyens par lesquels les rétributions sont alloués aux individus. C'est le cas des enseignants se référant à l'administration pénitentiaire ou aux fonctionnaires de police. Empruntée à la pensée juridique, cette idée a donné lieu la justice procédurale. L'accent mis sur le processus a été l'un des critères essentiels de distinction dans l'étude de la justice sur le lieu de travail. La justice distributive se réfère aux perceptions et aux réactions par rapport aux rétributions reçues suite à une allocation des ressources. C'est le résultat de ce que les employés croient mériter en se basant sur une comparaison avec autrui comme les autres corps de métier, au moins pour ce qui est de leur statut. Dès lors, les individus sont concernés par le caractère juste de ces rétributions en comparaison avec celles d'un autre individu considéré comme référent. La justice est déterminée en calculant une ratio des rétributions aux contributions et en jugeant dans quelle mesure ce rapport est comparable aux rations du référent. Ce dernier peut être un collègue, mais dans le cas d'espèce, il s'agit du fonctionnaire de police ou celui de l'administration pénitentiaire, l'individu lui-même a un point antérieur dans le temps ou un référent imaginaire qui peut être conçu par l'individu ayant reçu la rétribution.

Un salarié qui a été sous payé sentirait de la colère ou de ressentiment. Ce qui pourrait motiver le fonctionnaire dans la restauration de l'équité soit en changeant son comportement, soit en changeant ses cognitions. L'aspect le plus patent ici concerne les prédictions en termes de récompense. Lorsque l'individu s'estime beaucoup mieux rétribué qu'un référent, la culpabilité s'ensuivrait probablement. S'il y a sur-récompense, plus le fonctionnaire travaille, plus grand sera le sentiment d'injustice résultant de la sur-récompense car chaque unité produite génère plus d'augmentation parfois mal reçues. Ainsi, les employés relativement surpayés dans un système de salaire à la pièce baisseraient la garantie de leur

performance afin de limiter les gains estimés injustice ; mais augmenteraient la qualité de leur performance pour mieux intégrer à chaque unité de travail plus de valeur pour leur employeur. C'est à ce niveau qu'on peut aussi comprendre la pertinence de la théorie de l'identité sociale.

Cette théorie de l'identité sociale représente une approche de la psychologie sociale des relations intergroupes. Elle constitue une tentative d'articulation des niveaux d'analyse identifiés par Doise. Elle se différencie des autres comme par exemple les systèmes de croyances, des conflits réels (Sherif, 1966). Doise parle par exemple d'une « distribution inégale de ressources objectives qui prônent un antagonisme entre groupes dominants et groupes dominés ». Il prend l'exemple concret du mouvement des droits civils des Noirs américains qui dans les années 60 et 70. La quête identitaire que les groupes sociaux désavantagés viendraient à revendiquer. Il s'agit des injustices remarquables dans la répartition des ressources rares et valorisées ; la solution proposée étant que les groupes dominés rejettent leur image précédemment acceptée et d'une manière consensuelle commencent à œuvrer au développement d'une identité groupale positive ou se mobiliser afin d'amener un changement social, ce qui n'est pas souvent facile.

Dans le même sillage, il parle de la catégorisation sociale, comparaison sociale et identité sociale en définissant subjectivement le groupe social selon Tajfel et Turner (1986, p15), les différences accentuées entre éléments appartenant aux catégories différentes, les ressemblances accentuées entre éléments appartenant à la même catégorie. Il met en exergue l'importance de cette catégorisation sociale. Les différents enjeux qui entraînent les comportements discriminatoires. Les travaux de Tajfel, Turner, Billig, Bundy et Flament, (1971) ont permis de parvenir à ces conclusions. Quant à la comparaison sociale selon les travaux de Festinger (1954), les individus acquièrent ou maintiennent une estime de soi positive en se comparant positivement à d'autres individus. Il redéfinit l'identité sociale, celle d'un individu, il ressort les facteurs cognitifs et motivationnels par rapport à l'appartenance sociale. Les principes de base de la théorie de l'identité sociale tels qu'atteindre ou maintenir une identité positive, les comparaisons favorables qui pourraient être établies entre différents groupes, le fait pour certains de quitter un groupe et rejoindre un autre groupe positivement évalué. Quelques stratégies sont données entre autres l'adoption des comportements intergroupes, que le système de croyance relatives à la situation sociale soit jugée impossible ou extrêmement indésirable. Il faudrait aussi, distinguer les ensembles d'attributs socio-psychologiques de la stratification sociale susceptibles de déterminer les différentes formes de

comportement social. Quant à la théorie de l'auto-catégorisation, c'est le groupe social qui est ciblé, comment les individus sont capables de se comporter comme un groupe. Elle a une portée générale.

L'auteur est entré au cœur de la théorie pour déceler les concepts de soi, de catégorisation et de comparaison sociale. Pour le concept de soi, il s'agit des représentations cognitives du soi prenant la forme d'auto-catégorisation : groupements cognitifs de soi-même, classe de stimuli étant les mêmes (Turner et al, 1987, p44). Selon la théorie de l'auto-catégorisation, le fonctionnement du concept de soi dépend de la situation, qu'on soit homme ou femme, selon les différentes fonctions occupées. Il déclarera que « si votre identité régionale est saillante, vous aurez tendance à percevoir peu de différence entre les habitants de votre région et beaucoup de différences entre ceux-ci et les habitants de la région voisine ». Il expliquera le principe du « Méta Contraste » selon lequel une collection de stimuli aura plus de chance d'être catégorisée comme une entité si les différences entre ces stimuli (différences intra-catégorielles) sont perçues comme étant moindres que les différences entre cette collection de stimuli et d'autres stimuli.

La catégorisation dans ce sens sera basée sur des comparaisons entre soi et des membres de l'endogroupe, que les catégorisations en endogroupes et exogroupe sont basées sur des comparaisons entre êtres humains et que la catégorisation en tant qu'être humain se baserait sur des comparaisons entre espèces (Turner et al, 1987, p48). Comme produit du processus de catégorisation mis en évidence (Tajfel et Wikes), la saillance d'une auto-catégorisation amène une accentuation perceptible des similarités intra catégorielles et des différences inter catégorielles entre personnes car leurs caractéristiques personnelles sont inférées à partir de leur appartenance à une catégorie.

Du point de vue accessibilité et adéquation, il remarque l'interaction entre les caractéristiques de la situation et celles de l'individu. Ainsi, il y a plus de chances pour une catégorie à devenir saillante dans un contexte donné. Cette accessibilité dépend des expériences passées de la personne, ses attentes, ses motivations actuelles, ses valeurs, objectifs et besoins.

La sélection de la catégorie dépendra de la qualité de son adéquation avec la réalité que l'on cherche à se présenter. Deux aspects de l'adéquation ressortent : l'adéquation comparative (ou structurelle) qui définit l'adéquation en termes d'émergence de la netteté

d'une catégorie sur un fond contrasté. L'adéquation normative se réfère au contenu et à la signification sociale de la catégorisation. Dans ce cas, il ne faut pas seulement que les comparaisons entre stimuli mènent à la formation des catégories mais aussi que ces catégories se différencient sur des dimensions congruentes aux normes associées.

Une autre dimension est celle de la dépersonnalisation, une redéfinition cognitive du soi qui ne se définit pas à partir d'attributs uniques et de différences individuelles mais bien en fonction des appartenances sociales partagées et des stéréotypes associés. Elle transforme le comportement individuel en comportement collectif. Elle se distingue du concept de désindividualisation impliquant la perte d'identité individuelle suite à l'immersion de la personne dans une situation de groupe.

De plus, l'antagonisme fonctionnel qui existait entre la saillance d'un niveau de catégorisation et les autres niveaux. Elle entraîne la perception des similarités entre les membres de la catégorie et les différences entre membres de catégories différentes.

Pour conclure, l'auteur présente ces théories comme un véritable changement de paradigme en psychologie sociale malgré les critiques, la vitalité des recherches empiriques et des questions théoriques ont permis à l'auteur de mieux expliquer la participation de cette théorie dans le scillage de la psychopédagogie.

5.4. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°4

Pour rappel, la troisième hypothèse stipule que **HR4** : il existe corrélation significative entre la justice interactionnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun, avec un coefficient de corrélation de 0,375, corrélation significative et positive, hypothèse confirmée.

Cette justice inclut les relations entre les individus d'un système. C'est le cas des relations avec les collègues considérées ici comme facteurs influençant la satisfaction au travail des grands linguistes comme Noam Chomsky Ferdinand Desaussure, Norbert Wiener ont estimé qu'une bonne communication avec les collègues et leur soutien sont nécessaires pour une bonne réalisation au travail. On parle dès lors de la réalisation de soi. Ces relations avec les collègues ou relations interpersonnelles saines sont primordiales à cause du caractère collaboratif. Elles deviennent défavorables si les enseignants sont insatisfaits. On souhaite de ce fait la solidarité du corps de métier enseignant. « Et la médecine nous apprend qu' « on

fabrique le vaccin avec le germe de la maladie ». Mais lorsqu'il faut préparer le cours, l'enseignant est solitaire et est devant ses élèves sans soutien extérieur.

La formation que nous donnons aux apprenants doit se faire dans un contexte fermé la salle de classe où l'environnement immédiat est constitué, des élèves.

En tant qu'enseignant, on est appelé mouler cet entourage en fonction du climat social qui règne. L'homme intégral dès lors, l'enseignant isolé emmagasine ses émotions et chercher à les noyer comme soucis.

Dans la dynamique de groupe, il existe une interdépendance entre les éléments d'un groupe. A ce titre les enseignants doivent être en collaboration, l'absence de cette collaboration chez les enseignants s'exprime à travers la réticence, le rejet. Et les collègues peuvent s'attirer ou se repousser selon les services rendus aux autres collègues. C'est pour cette raison que l'enseignement est un métier de l'humain car il s'agit d'un être essentiellement grégaire d'où les amicales dans la majorité des établissements scolaires primaires ou secondaires.

Les relations établies avec les autres enseignants de l'équipe pédagogique sont importantes pour la meilleure cohésion de l'éducation à cause de l'interdisciplinarité.

Ce modèle d'association est renforcé par les syndicats des enseignants primaires, secondaires, supérieurs pour la défense de leurs intérêts communs l'amélioration des conditions de vie. Quel que soit son niveau l'enseignant exerce son métier au sein d'un collectif de travail. On note également que la collaboration affective des équipes en département d'enseignement nourrit de la motivation des enseignants, de l'échelle des besoins selon Maslow améliorent l'identité professionnelle du personnel enseignant.

Michel Crozier dans son principe de minimax : « minimum de perte, maximum de profit » et dans la rationalité limitée, envisage déjà les limites à cette interaction malgré le contexte préparé par la justice procédurale « si tout un chacun balayait sa cour, tout le village allait être propre ».

Le principe théorique qui sous-tend cette hypothèse stipule qu'il existe relation entre la structure et le salaire. Pour mieux comprendre ce principe, on s'appuie sur cinq points suivants :

- le Feed-back, l'honnêteté, la politesse, les efforts, l'empathie

- le feed-back est l'explication et la justification par l'entreprise des décisions prises à la rencontre du salarié. Ces décisions sont fonction du type de dossier à traiter. Le feed-back qui est le contrôle retour comme deux éventualités.

- la réussite ou l'échec dans le traitement des dossiers. C'est le rappel libre qui peut être immédiat ou à long terme. Ce que l'on déplore est le temps mis pour la vérification dudit dossier des fois le traitement est unilatéral, car seul celui qui est en charge du dossier maîtrise l'information.

L'honnêteté est la manière avec laquelle le salarié perçoit les informations qui lui sont soumises par l'entreprise. Elle est évaluée à partir des services rendus aux usagers. C'est le cas de la fluidité dans la conduite des dossiers, conformément à la loi en vigueur. Elle concerne à la fois le salarié et les responsables, parce que la fluidité de l'information conduite à la vitesse du traitement du dossier, par conséquent, un bon traitement correspond à l'honnêteté entre les parties : employeur-employé

- la politesse : c'est le respect, la courtoisie que les dirigeants de l'entreprise ont à l'égard des salariés

- les efforts : c'est une manière dont le salarié perçoit les efforts soumis par l'entreprise pour résoudre les problèmes des salariés

- l'empathie : c'est le degré d'attention à accorder par les dirigeants de l'entreprise au salarié.

En effet, lorsque la justice organisationnelle n'est pas respectée, nous enregistrons de nombreuses conséquences. C'est ainsi que lorsqu'un personnel enseignant reçoit une rétribution négative, le poste qu'il attendait et pour lequel il se sentait le plus qualifié a été attribué à un autre, il éprouve de la colère. S'il s'aperçoit que ce poste a été attribué selon les procédures, sa colère peut se transformer en déception. Cependant s'il s'aperçoit que ce poste a été attribué selon les procédures injustes, sa colère peut se transformer en intention de quitter la structure ou cela le pousse à perdre la motivation :

Ce concept de la motivation peut être défini comme étant un construit hypothétique utilisé pour décrire les forces intérieures 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 des deux grands types de motivations à savoir la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque (Dang Olinga, 2016).

La motivation intrinsèque consiste à faire quelques activités pour le plaisir inhérent et la motivation extrinsèque consiste à faire quelque chose pour atteindre un but détaché de l'action permettant de donner un sens à plusieurs phénomènes d'importance en ce qui a trait au fonctionnement humain Vallerand et Thili (1993).

C'est pour cela, les personnels des corps de l'Education Nationale sont motivés lorsqu'ils reçoivent un bon salaire ainsi que tous les accessoires de salaire, primes, ainsi que tous les autres avantages et même les lettres d'encouragement, les lettres de félicitation de la part de leurs supérieurs, des fois ils sollicitent même les heures supplémentaires tout ceci lorsque l'équité est perçue, mais lorsqu'ils ne ressentent pas l'équité, et lorsque l'iniquité est perçue, lorsque la motivation n'est pas perçue par rapport aux primes et autres avantages dans leurs accessoires des salaires, ils développent des comportements inadaptés au travail, ils viennent dans leurs lieux de service mais ils ne travaillent pas, ils boycottent le travail, ils font des grèves, ils font le chantage. Ils demandent que le traitement au niveau salarial doit être vu à la hausse. Bref, certains peuvent aller jusqu'à l'abandon du métier afin de chercher ailleurs dans d'autres administrations (détachement, recherche des postes juteux) afin d'arrondir les fins de mois.

Ils vont développer soit la motivation intrinsèque qui vient de l'individu ou la motivation extrinsèque qui vient de l'environnement lorsqu'ils perçoivent l'équité.

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 dans sa tentative d'ingérer et de maîtriser ses expériences dans un soi.

Après avoir expliqué c'est que la motivation nous essayerons de présenter les grandes théories de la motivation parmi lesquelles :

- La théorie du contenu

Selon Roussel, les théories de besoins « tentent de dresser la liste des facteurs de motivation » (2000 ; p15). 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). Ces théories appartiennent aux théories de contenu. Les théories de besoins sont axées dans le déclenchement et l'intensité de la motivation, elles indiquent les besoins ressentis par l'individu et les conditions qui les poussent à satisfaire ces besoins qui les poussent à satisfaire ces besoins. Par exemple : les besoins physiologiques élémentaires (les besoins de sécurité, les besoins sociaux, besoins de développement, de progression et de reconnaissance, les besoins d'actualisation de soi, etc.).

Dès lors que les individus ont été cette volonté, ils agissent, ils sont motivés. C'est lorsque les fonctionnaires des différents corps de métiers et aussi les fonctionnaires des de l'Education Nationale ressentent les différents besoins qu'ils ont motivés au travail. Tout ceci pour la satisfaction de tous ces besoins qu'ils ressentent. C'est lorsque la satisfaction du besoin est acquise que l'organisme ne ressent plus le déclenchement de la motivation qu'il est apaisé.

Les besoins physiologiques (force interne) sont à l'origine du comportement, ils sont donc les facteurs de la motivation au travail. Parmi les théories de contenu, les modèles suivants sont les plus souvent trouvés d'application dans le domaine managérial.

- La théorie des besoins de Maslow

Abraham Maslow en 1943 publie sa théorie selon laquelle tout individu au travail ressent des besoins qui sont source de motivation. Ils reposent les besoins repartis en cinq catégories qu'il est possible de hiérarchiser et de classer dans une pyramide.

1) Les besoins physiologiques : le premier niveau le plus basique. Ces besoins peuvent être satisfaits par l'intermédiaire de la rémunération. C'est lorsque les fonctionnaires des corps de métiers sont rémunérés (salaires et accessoires de salaire) qu'ils peuvent satisfaire les besoins physiologiques, sinon, cela ne peut pas être possible.

2) Les besoins de sécurité : qui sont physiologiques, économiques, physiques qui peuvent être satisfaits notamment en développant l'employabilité de l'individu. C'est lorsque les fonctionnaires des différents corps de métiers notamment les fonctionnaires des différents

corps de l'éducation nationale développent l'employabilité qu'ils peuvent être satisfaits par ces besoins, sinon ils ne peuvent pas satisfaire ces besoins.

3) Les besoins de sociabilité : (appartenance, communication). Ces besoins peuvent être satisfaits par le développement d'appartenance, notamment, par la culture d'entreprise, la culture d'entreprise ; la communication interne, les groupes de projets, les activités sociales lorsque les fonctionnaires de différents corps, métier développement, la culture d'entreprise, la communication interne de l'entreprise, ils développent et intègrent les groupes de projets et participent aux activités sociales dans les groupes auxquels ils appartiennent, ils peuvent satisfaire leurs besoins de sociabilités, appartenance à un groupe (riches, pauvres, moyens) et la communication dans l'entreprise, c'est-à-dire l'information est disponible pour tous les salariés ainsi qu'à leurs supérieurs hiérarchiques.

4) Les besoins de reconnaissance (estime, considération) : les individus ou les fonctionnaires des différents corps de métiers peuvent satisfaire ces besoins de reconnaissance, estime et considération, lorsqu'ils peuvent trouver écho à travers les systèmes de rémunération, l'implication des individus à la prise de décisions les concernant (e management participation). En bref, nous pouvons retenir de ces différentes théories un certain nombre d'enseignements pour les managers.

Il faut prendre conscience que l'intensité d'un besoin est subjective, fluctuante dans le temps et compensable par un autre besoin, Alderfer (1969). Il faut connaître écouter les besoins de salaires qu'ils soient ou non latents et exprimés (besoins de sécurité, besoins d'amour, de rapport sociaux, d'affection, d'appartenance à une équipe ou à un groupe, les besoins d'estime, des reconnaissance, besoins de réalisation des soi (de progresser et de s'épanouir), (Maslow, 1943 ; Alderfer, 1969).

Les supérieurs hiérarchiques doivent 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, l'absence d'insatisfaction, plutôt que la satisfaction correspondante aux facteurs d'hygiène doivent être diminués (le travail proprement déterminé, objet du travail, la responsabilité, l'avancement des compétences, etc.), (Heuzberg, 1959) les facteurs d'hygiène de maintenance ou d'ambiance ne seraient pas à négliger.

Les facteurs d'hygiène ou les besoins physiologiques (y compris la condition physiologique et la condition physiologique) sont autant importants. Selon la théorie

bifactorielle d'Heuzberg (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. Tous ces facteurs poussent l'individu à agir sans une véritable motivation (Dang Olinga, 2016).

La condition psychologique comme les éléments essentiels du climat de l'entreprise 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 la condition psychologique sont les facteurs de motivation (externe). Mais alors, la condition psychologique peut générer l'insatisfaction chez un individu ou au mieux, l'absence d'insatisfaction plutôt que la satisfaction Heuzberg (1959) lorsqu'on donne 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, les réalités d'un travail bien fait). La reconnaissance des accomplissements, la possibilité de développement, etc. (Heuzberg, 1959).

Par rapport aux théories classiques de la motivation : elles stipulent que le déclenchement de la motivation d'une personne 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 de théories tente d'identifier les forces internes et externes d'expliquer « comment elles agissent sur la décision individuelle d'agir de façon motivée ». Dans la recherche en psychologies des organisations, nous avons deux théories qui émergent de ce courant qui nous permettent de définir la motivation intrinsèque à savoir :

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

Deci et Ryan (1985) par rapport aux théories de l'évaluation cognitive, pensent que ces théories sont des forces. La motivation intrinsèque pousse un individu à effectuer les activités volontairement par intérêt par lui-même et pour le plaisir de 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 c'est-à-dire j'ai fait mes études, j'ai présenté le concours, j'ai été formé, j'ai été recruté par rapport à ce que j'ai appris, je suis compétent, j'ai de l'expérience, j'ai un bon salaire et je parviens à satisfaire les besoins que je ressens.

Cette compétence se développe par l'accumulation des 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 lui de l'auto-détermination, ce processus dépendrait de tous les facteurs personnels (dispositionnels et contextuels qui pourraient influencer ceux deux besoins. Les facteurs situationnels vont aussi jouer un grand rôle déterminant de la motivation intrinsèque.

Pour ce qui concerne les théories de caractéristiques de l'emploi, Hackman et Oldham (1976 – 1980) estiment que la motivation et la satisfaction au travail résultent les effets conjoints de forces incitatrices du besoin de l'étude de la théorie de la motivation par la taxonomie et de son apport pour la Gestion des Ressources Humaines développement individuel ainsi que les caractéristiques de l'emploi, ils ont identifié cinq caractéristiques détenues par un emploi qui influencerait le niveau potentiel de la 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 déclencher une motivation interne élevée. Ils proposent trois types de besoins de développement personnel sont satisfaits c'est-à-dire la caractéristique du travail devrait permettre à l'individu de :

- 1- Se considérer responsable des résultats de son travail, l'autonomie ;
- 2- L'individu devrait 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.

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

La théorie de la Justice Organisationnelle et de l'équité des valeurs entrées dans ce registre. Ce groupe de théories postule que la motivation au travail résulte de la disposition de l'individu à comparer sa situation à celle des autres individus. Selon Roussel (2000), l'hypothèse fondamentale de ces théories est que l'existence d'une dissonance entre ce qui est

perçu et de ce qui désiré est source de tensions psychologiques entraînant de la part de l'individu des comportements qui visent à réduire cette tension et cette dissonance (2000, p8). 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. Un traitement injuste aurait pour effet de démotiver les individus, alors que le traitement juste aurait pour effet de motiver les individus en répondant à leurs besoins de justice (Saulnier, p5).

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, p8) dans ce groupe, les travaux d'Adams et ceux de Greenberg sont les plus connus.

À partir de là, on observe de nombreux détachements. Le cas ci-dessus évoqués donne un sens avec rétributions et modifient l'expression des émotions consécutives. Le processus qui s'effectue est semblable au stress. Dès lors, les rétributions fonctionnent comme une alerte que quelque chose ne va pas dans la structure. De même si une ou plusieurs règles procédures ont été brisées, des individus s'engagent dans des stratégies spécifiques pour contrôler leurs émotions. Ce sont les mécanismes de défense utilisés par ce corps de métier. Les différents mécanismes de défense sont traduits ici par des stratégies de question de leurs émotions.

Lors que cette justice organisationnelle n'est pas respectée, nous enregistrons de nombreuses conséquences. C'est ainsi que lorsqu'un personnel enseignant reçoit une rétribution négative le poste qu'il entendait et pour lequel il sentait le plus qualifié a été attribué à un autre il éprouve de la colère. S'il s'aperçoit que ce poste a été attribué selon les procédures, sa colère peut se transformer en déception. Cependant, on s'aperçoit que ce poste a été attribué selon les procédures injustes, sa colère peut se transformer en intention de quitter la structure. À partir de là, on observe de nombreux détachement. Les cas ci-dessus évoqués donne un sens à la rétribution et modifie l'expression des émotions consécutives. Le processus qui s'effectue est semblable au stress dès lors que les rétributions fonctionnent comme une alerte que quelque chose ne va pas dans la structure. Et même si une ou plusieurs règles procédurales ont été brisées, les individus s'engagent dans les stratégies spécifiques pour contrôler leurs émotions. Ce sont les mécanismes de défense utilisés par ce métier. Ces

différents mécanismes sont traduits ici par des stratégies de gestion de leurs émotions. On en distingue cinq :

- les individus masquent les expressions de leurs émotions sous formes d'effets look, empruntant ainsi l'expression de zajonc .
- ils cherchent à modifier la définition et la cause de celle-ci
- le personnel enseignant cherche à se rencontrer sur d'autres objectifs. On parle de relocalisation attentionnelle
- ils peuvent même chercher à modifier physiologiquement leurs émotions : c'est le cas lorsqu'ils pensent noyer leurs soucis en faisant recours au psychodrame ou à l'alcool.
- Ils s'engagent dans le comportement de représailles organisationnelles : vol, baisse de rendement, c'est le cas des résultats obtenus aux examens officiels, avec la mention néant.

Selon Brenda Barnès, la carrière est « une ascension dans l'échelle d'une organisation » et obéit à quatre étapes : recrutement –avancement- entretien-retraite. Ces étapes conditionnent l'identité professionnelle. Et les avantages ignorés du personnel Enseignant peuvent être évoqués ou complétés par celui du fonctionnaire de police. C'est le cas où « aucun fonctionnaire de la sureté nationale ne peut avoir sous ses ordres un fonctionnaire d'un grade supérieur, ou plus ancien que lui-même dans le même grade. Le fonctionnaire de la sureté nationale a droit au logement, il perçoit les indemnités, de non logements. Les conditions d'attribution du logement ou le cas échéant de l'indemnité pour non logement sont fixées par un texte.

Tout comme le fonctionnaire de la sureté nationale, le personnel enseignant a droit pour lui-même, son conjoint et ses enfants à charge à la gratuité des consultations et des soins médicaux dans les formations sanitaires publiques. Toutefois, le fonctionnaire qui a supporté cette charge doit être remboursé. De même, le fonctionnaire dont les effets vestimentaires ou les objets personnels ont été détournés ou perdus a droit dans la mesure des justifications apportées à la réparation pécuniaire du préjudice subi dans une des circonstances suivantes : acte de dévouement dans l'intérêt public d'une ou de plusieurs personnes en danger, lutte soutenue ou attentat subi en service, accident ou sinistre survenu en service ou à l'occasion du service. Comme ce fut le cas de Tchakounté, enseignant de mathématiques au lycée général de Nkolbisson.

5.4. SUGGESTIONS

Après avoir mis en exergue l'interprétation des hypothèses, il est important d'articuler quelques suggestions qui vont dans le sens d'un rétablissement de la justice organisationnelle et de l'identité professionnelle de l'enseignant du primaire et du secondaire au Cameroun. Ces suggestions vont premièrement à l'endroit de l'enseignant et deuxièmement à l'endroit de l'Etat.

➤ A l'endroit de l'enseignant

Pour ce qui est de l'enseignant, il faut une révisitation de l'éthique et de la déontologie de l'enseignement. En effet, la question de l'éthique et de la déontologie (il nous faudra ultérieurement distinguer ces deux termes) n'a jamais cessé d'être constitutivement liée au métier d'enseignant. La raison en est peut-être que contrairement à d'autres professions, celui-ci n'a pas été d'abord caractérisé par des compétences précises susceptibles de le définir, précisément, comme un métier. On le sait, pendant longtemps, la détention d'un savoir de type académique a semblé suffisante pour attester la capacité à enseigner. Mais en ce cas, rien ne pouvait distinguer l'enseignant du savant ou de l'homme simplement cultivé. Il y avait donc là comme une antinomie : d'un côté, il était nécessaire de penser l'enseignement comme une profession spécifique au même titre que les autres, et même dans un sens plus éminent, plus originel (les mots « profession » et « professeur » ont la même racine étymologique) . D'un autre côté, on lui refusait a priori les attributs habituels de toute profession, à savoir un ensemble de savoir-faire et d'habiletés techniques. Le recours à l'éthique apparaîtra alors comme la solution de cette antinomie : l'enseignant se distingue par des exigences morales, par une attitude existentielle qui a essentiellement trait, non pas à la détention ou l'acquisition de connaissances (comme c'est le cas du chercheur ou de l'ingénieur) , mais au rapport à autrui. La déontologie a ainsi pendant longtemps suppléé l'absence de compétences strictement « professionnelles » ; elle a constitué pour ainsi dire une « professionnalisation par défaut » de la pratique enseignante. Aujourd'hui où le thème de la professionnalisation du métier d'enseignant est devenu dominant, la référence à la déontologie et à l'éthique est appelée à changer de sens. Elle n'est plus un « supplément d'âme », le substitut d'une professionnalité absente - mais au contraire , nous le verrons, elle s'intègre aux compétences exigibles de l'enseignant ; et par suite, c'est la distinction même entre le « technique » et « l'éthique » , entre les moyens et les fins , qui se trouve ainsi remise en cause au travers du concept de pédagogie tel qu'il est appelé à fonctionner aujourd'hui.

Un texte comme le Code Soleil (André Pachot, 2007), qui fut durant des décennies le livre de référence de générations d'instituteurs, marque bien cette place privilégiée de l'exigence éthique dans le statut de l'enseignant. L'ouvrage s'ouvre par un chapitre consacré à la « morale professionnelle » : c'est dire l'importance de celle-ci dans la définition même du métier. De même que l'école vise moins l'inculcation de connaissances que la réalisation d'une éducation à la fois morale et civique (§ 16), de même le maître enseigne moins, en fin de compte, par sa culture et les savoirs qu'il a acquis que par sa personne. La première exigence de l'éducateur est la maîtrise de soi , car « on ne règne sur les âmes que par le calme » (§ 15). L'instituteur doit « s'imposer à lui-même les disciplines dont il doit être le protagoniste » (§5) : ponctualité, patience, sens de l'effort et du travail bien fait, goût de l'ordre , de l'épargne, sont ainsi des nécessités déontologiques, parce qu'on ne peut enseigner aux autres des vertus que l'on ne pratiquerait pas soi-même.

L'enseignant est d'abord un « modèle » ; et à ce titre il enseigne moins par ce qu'il dit que par ce qu'il fait, et en dernier ressort par ce qu'il est. C'est pourquoi la seconde exigence déontologique est de manifester un dynamisme, « une sorte de chaleur communicative, un reflet d'âme qui pénètre la classe toute entière » (p. 19). Si l'acte d'enseigner n'est pas , comme dans les autres métiers, une pratique transformatrice fondée sur la possession d'un certain nombre de techniques et de savoir-faire, mais plutôt une relation mimétique d'imprégnation, de pénétration et de séduction (p. 20) , alors le « rayonnement » n'est plus pour l'enseignant une caractéristique personnelle contingente, un tempérament parmi d'autres possibles, mais pour ainsi dire une obligation professionnelle dont l'absence est rédhitoire. En dernier ressort, il est impossible de distinguer, dans le cas de l'enseignant, ce qui renverrait à une déontologie professionnelle et ce qui relève de la morale tout court. Car l'enseignement est peut-être le seul « métier » où activité publique et vie privée, existence professionnelle et personnelle ne sauraient être dissociés. Contrairement aux autres travailleurs, l'instituteur est enseignant toujours et partout, même et surtout hors de la classe. « L'éducateur doit être irréprochable dans sa tenue et sa conduite privée (...) Celui qui a accepté la mission d'éducateur doit mettre sa conduite en harmonie avec son enseignement » (p.19). Aussi bien, les termes employés à son propos n'appartiennent pas, comme c'est le cas aujourd'hui, au vocabulaire des métiers (compétences, savoir-faire, techniques, etc.), mais à celui du sacerdoce ecclésiastique : « vocation », « mission », « service », « apostolat », « disciples » signifient clairement le caractère religieux, sacerdotal, de l'activité enseignante.

Si la notion de déontologie évoque l'idée de devoirs spécifiques à une pratique déterminée, celle-ci est habituellement toujours liée à celle de droits corrélatifs de ces devoirs. Or dans le cas de l'enseignant, on a l'exemple d'un état où ce couple classique ne joue pas. Le Code Soleil se termine par ce conseil en forme d'injonction adressé aux jeunes enseignants : « Ne pensez pas trop à vos droits : souvenez-vous que l'exercice inconsideré d'un droit équivaut à une faute et que l'on a parfois tort d'avoir raison » (§ 102). C'est donc une éthique « sacrificielle » qui régit l'enseignant, invité à un sacrifice total et sans contrepartie de sa personne à sa tâche, à un dévouement sans retour, à un complet oubli de soi-même.

La loi d'orientation sur l'éducation du 14 Avril 1998, en redéfinissant les finalités du système éducatif, portait en germe une modification profonde du statut de l'enseignant. A côté des finalités traditionnelles comme l'acquisition d'une culture générale, le développement de la personnalité de l'élève ou l'éducation à la citoyenneté, qui s'accommodaient fort bien de la conception charismatique analysée plus haut, deux finalités nouvelles apparaissent. D'une part, le service public de l'éducation doit « contribuer à l'égalité des chances » ; d'autre part, il doit permettre à l'élève de « s'insérer dans la vie sociale et professionnelle ». Or la question de l'égalité des chances pose immédiatement le problème de la contradiction entre l'égalité formelle qui a toujours été assurée par l'école publique (tous les élèves reçoivent le même enseignement dans les mêmes conditions avec les mêmes moyens) et l'égalité réelle, qui suppose de compenser les inégalités antérieures et extérieures à l'école - notamment socio-culturelles - , donc de « favoriser les défavorisés », de préférer l'équité à l'égalité stricte.

L'enseignant ne peut plus être cet arbitre impartial, ce maître prestigieux qui se pose en modèle à imiter. Il doit faire des choix, connaître les élèves auxquels il a affaire dans leur singularité, repérer leurs difficultés d'apprentissage, en chercher les causes pour pouvoir y remédier, définir des priorités. Les exigences déontologiques qui s'imposent à lui n'ont plus dès lors seulement trait à sa propre personne - être suffisamment cultivé et savant pour pouvoir dispenser un enseignement de qualité, avoir un comportement irréprochable, une parfaite maîtrise de soi, etc. ; elles concernent aussi et surtout sa relation aux élèves, à leurs préoccupations, à leur milieu familial et social, aux urgences entre lesquelles il faut trancher. Il ne lui suffit plus d'être intellectuellement compétent et moralement respectable, ni d'avoir une personnalité lui conférant une « autorité naturelle » et un « rayonnement exemplaire ». Il lui faut également avoir des capacités relationnelles, disposer de techniques de gestion et de résolution des conflits, et surtout vouloir l'égalité non comme un principe abstrait, mais comme un combat quotidien nécessitant des outils et des méthodes, car la bonne volonté ne

suffit pas. Il en va de même pour l'insertion sociale et professionnelle de l'élève. Dans la mesure où il ne s'agit plus seulement d'une simple socialisation (apprentissage des règles de base de la vie en société) couronnée par une éducation morale et civique, mais d'un accès à l'autonomie dans toutes ses composantes - intellectuelle, mais aussi économique, juridique, politique, sociale, etc. - elle suppose que l'enseignement ne se réduise pas à la juxtaposition de disciplines ou de matières définies comme les éléments d'une « culture générale ». La société moderne étant en évolution constante, elle implique pour l'enseignant l'obligation de se tenir au courant de ses évolutions, de ne pas les rejeter dans un hautain mépris, de ne pas distinguer entre des apprentissages « nobles » qui seraient de son ressort et d'autres « subalternes » qu'on abandonnerait aux familles ou aux circonstances. Il convient dès lors de distinguer, avec Lise Demailly (1987), deux formes ou aspects de la déontologie enseignante. D'une part, ce qui est règlementairement exigible de l'enseignant, et qui varie selon le titre. Ainsi un agrégé a-t-il, par exemple, le pouvoir et le droit de refuser d'enseigner dans une SEGPA ou une « très mauvaise classe » ; il sera moins sollicité pour animer des activités de club ou organiser des voyages. Confronté à des élèves de 6ème mauvais lecteurs, il pourra refuser de prendre en charge pédagogiquement le problème en donnant comme raison « qu'il n'est pas formé pour apprendre à lire aux élèves ». Lise Demailly, La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants, (Sociologie du travail, 1987, n° 1, pp. 59-69). D'autre part, ce qui est socialement et pédagogiquement requis : on y trouve aujourd'hui, indissociablement mêlés, des compétences à acquérir (« qualifications») et des exigences d'ordre déontologique, dans la mesure où la non-maîtrise de ces compétences entraîne le non-respect des finalités assignées par la loi d'orientation de 1989 au service public d'enseignement. Ainsi, alors que l'incompétence d'un salarié dans le secteur productif, privé ou public, pose des problèmes purement techniques et/ou psychologiques, sans incidence éthique, l'incompétence d'un enseignant du service public par rapport à certaines qualifications désormais requises constitue aussi une défaillance éthique, c'est-à-dire une faute morale. On peut ici faire une analogie avec le médecin, qui lui aussi est soumis à un « devoir (éthique) de compétence ». De quelles compétences s'agit-il ? En suivant toujours l'analyse de Lise Demailly, on peut noter qu'elles sont essentiellement liées à la transformation du public scolaire. Elles concernent, d'un côté la gestion de l'hétérogénéité socioculturelle et scolaire des élèves ; de l'autre, la lutte contre l'échec scolaire, dans la mesure où celui-ci apparaît de plus en plus comme un scandale moral (injustice liée à sa corrélation avec l'origine sociale) et comme un gaspillage, donc une dilapidation des ressources publiques. La circulaire de 1997 Cette « nouvelle déontologie de l'enseignant » se

trouve formulée de manière assez exhaustive et précise (tout au moins pour l'enseignement secondaire) dans la circulaire du 29 mai 1997 relative à la « mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel ». Les exigences qu'elle développe peuvent se regrouper en trois composantes essentielles. En premier lieu, une composante « relationnelle ». Le professeur doit considérer ses élèves « comme des personnes capables d'apprendre et de progresser » : on reconnaît ici une expression du « postulat d'éducabilité » qui oblige l'enseignant à ne considérer aucun échec comme définitif ni aucun élève comme irrémédiablement incapable d'atteindre le niveau requis. Dans l'optique de la circulaire, ce postulat n'est plus simplement un principe général et généreux admis de tous les enseignants, mais sans incidence sur leur comportement professionnel quotidien. Il débouche sur des obligations concrètes : « agir avec équité envers les élèves » - ce qui peut aller contre une stricte égalité du temps et des efforts consacrés à chacun ; « les connaître et les accepter dans le respect de leur diversité », « être attentif à leurs difficultés ». Il y a ainsi ce qu'on pourrait appeler une obligation d'individualisation de l'enseignement, qui peut déboucher par exemple sur une redéfinition du service des enseignants.

A l'endroit de l'Etat ou des pouvoirs publics

Le Cameroun s'est doté ces dernières décennies de plusieurs instruments qui visent de manière directe à améliorer, non seulement les taux de scolarisation dans le primaire et le secondaire, mais aussi à améliorer qualitativement les programmes de formation tels qu'ils sont agencés aujourd'hui.

Si l'insertion dans la constitution camerounaise en 1996 d'une disposition dans le préambule affirmant la gratuité, tout au moins de l'éducation de base a eu pour effet de créer une grande embellie du taux de scolarisation, cela n'a pas conduit à éradiquer toutes les sources de déscolarisation au niveau de l'éducation de base. Le pays s'est ainsi joint à l'initiative des Objectifs du millénaire en adoptant le document stratégique pour la croissance et l'emploi (DSCE) qui est une sorte de cahier de charge fixant les objectifs pris par le gouvernement d'ici à l'horizon 2035. Ce document contient différents aspects intéressants sur le secteurs éducatifs : il reprend ainsi l'éducation pour tous comme objectif, notamment de stimuler la demande de scolarisation notamment pour les filles sous-scolarisées dans les régions septentrionales.

S'il faille qu'on parle d'un aspect qui concerne directement ce travail, ce serait l'amélioration de l'équité ! Les objectifs du millénaire ce sont aussi les objectifs d'équités, hors le système du Cameroun est caractérisé par de fortes disparités principalement marqué dans le primaire. Cependant, dans certaines régions, les filles sont au contraire avantagé par rapport aux garçons. Sur les trois régions les plus faiblement scolarisée (Grand nord , Extrême-nord et Adamaoua) pour 7 garçons qui terminent le cycle primaire seulement 3 filles y parviennent. Il faut retenir que ces disparités de genre s'estompent dans la suite de la scolarité, ce sont les disparités géographiques entre les différentes régions qui sont les plus importantes au premier cycle du secondaire.

Finalement ce sont les écarts de revenu qui discriminent le plus la scolarité des enfants , et ce, de plus en plus fortement au cours de la scolarité les chances des enfants des ménages les plus riches d'atteindre le secondaire sont 40 fois plus élevés que celles des enfants les plus pauvres. Donc le défis de la scolarisation consistent, non seulement à augmenter la scolarisation, mais en plus à cibler les efforts.

Comme obstacle nous pouvons noter le manque de moyens, la situation précaire du corps enseignant qui est d'ordre financier parce que depuis la dévaluation du Franc CFA (1993) les salaires ont été diminué à hauteur de 70%. Le pouvoir d'achat des enseignants a chuté de manière spectaculaire portant gravement atteinte à leur motivation et surtout à l'attractivité de la profession au près des éventuels nouvelles recrues.

Bien que les salaires aient légèrement augmenté depuis un moment, les perspectives d'évolutions salariales et les primes d'éloignement pour eux sont restées intact, et mêmes certaines supprimées ce qui fait que les écoles dans les villages n'ont pas suffisamment d'enseignants.

Le gouvernement ne met pas les moyens en œuvre pour qu'ils puissent bien faire leur travail. La gestion chaotique du corps enseignant participe de l'efficacité assez faible du système au Cameroun. Celle-ci se manifeste en premier au niveau de l'efficacité interne et en second lieu dans la transformation des ressources en résultat. Le système camerounais est caractérisé par une rétention assez faible au cours du cycle primaire et une présence très importante du redoublement en particulier dans le sous-système francophone (28% contre 17% dans le système anglophone).

La différence entre les deux sous-systèmes dans les niveaux de redoublement équivaut à celle qu'on observe entre les pays africains anglophone et francophone et correspond visiblement à une conception très différente des apprentissages et de l'évaluation entre ces deux cultures. Par ailleurs la comparaison entre les ressources disponibles par les élèves dans les écoles et les connaissances acquises vont montrer que ces deux cultures sont très peu liées. En définitive on devrait orienter les enfants plus sur la technique et non sur l'enseignement général. Les œuvres sont occidentales bien qu'avec des thèmes universels et pourtant nous avons des auteurs qui abordent les mêmes thèmes mais avec des illustrations plus adaptées à nos réalités.

C'est un système à fort potentiel d'emploi, de création, et surtout de sécurisation d'emploi. A cet effet, revoir ce système est plus que nécessaire dans la mesure où il existera une politique sociale mettant l'accent sur l'emploi de la jeunesse, pouvant constituer une alternative pour les jeunes pour lesquels l'immigration constitue l'ultime survie. En outre, cette volonté politique et initiatives locales doivent aussi exister dans l'intervention des partenaires techniques et financiers internationaux qui demeurent et restent un facteur favorable pour l'éclosion des services éducatifs camerounais.

L'impunité est le corollaire de la ténacité de la corruption dans tous les secteurs en général et en particulier dans le système éducatif. Il s'illustre par l'absence ou le refus de punir les corrupteurs quand même ils seraient connus et identifiés. C'est reconnaître que l'absence de punition des coupables constitue un frein pour la bonne gouvernance du secteur éducatif. Le défi reste à relever...

L'un des grands intérêts que présentent aujourd'hui les pays africains, compte tenu du processus de développement dans lequel ils se trouvent, est qu'ils peuvent mettre à profit leur potentiel pour répondre à des besoins réels qui structurent le quotidien de leurs populations ainsi que leur avenir. L'éducation est incontestablement l'un de ces besoins et le Cameroun est désormais à la croisée des chemins en ce domaine. (Alex Bepe Epalè, Au Cameroun, l'éducation comme priorité nationale, 2017).

La structure de la population camerounaise laisse apparaître l'importance démographique des enfants et des jeunes. Près de 50 % de la population est âgée de moins de 18 ans, environ 64 % de la population a moins de 25 ans et 43 % de la population a moins de 15 ans. Selon le Ministère de l'Éducation de Base, le nombre théorique d'enfants à scolariser

serait donc passé de 2,5 millions en 2002 à près de 3,4 millions en 2015, soit une progression de 34,5 %. C'est évidemment un défi important pour l'État.

Le Cameroun a pris des engagements en faveur de l'éducation pour tous, notamment dans le cadre des principes de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous de 1990 à Jomtien, ou encore lors du Forum de Dakar de 2000 et a soumis son plan d'action à l'évaluation mondiale d'Incheon en Corée en 2015 comme les autres pays de l'UNESCO. Il en est notamment ressortit que malgré les énormes progrès accomplis, le pays n'aura pas été en mesure d'atteindre la cible de l'éducation pour tous en 2015.

Pourtant, d'un point de vue normatif, de nombreuses mesures ont été prises, à commencer par la consécration constitutionnelle de l'éducation comme une mission fondamentale de l'État, la reconnaissance de l'éducation comme une grande priorité nationale depuis la loi du 14 avril 1998, le caractère obligatoire de l'enseignement primaire et la suppression des frais d'écologie à l'école primaire publique depuis 2000, l'encadrement de la contribution des établissements privés d'enseignement aux missions de l'éducation avec la loi du 22 juillet 2004 ou encore la prise en compte des enfants à besoins éducatifs spéciaux, à travers notamment la loi du 13 avril 2010 portant protection et promotion des personnes handicapées.

S'agissant du taux brut de scolarisation, il est certes aujourd'hui supérieur à 100 % au primaire (ce qui, comme l'explique le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation (DSSEF) 2013 – 2020, ne traduit d'ailleurs pas une performance particulière, mais s'explique en partie par l'accès à ce niveau d'enseignement d'une partie des élèves en décalage avec l'âge officiel et par la présence de redoublants), mais reste assez faible au préscolaire (28 % en 2010) et au secondaire (47 % en 2010). Le niveau élevé du taux brut de scolarisation du primaire masque aussi des disparités régionales d'une part, et entre zones urbaines et rurales d'autre part.

Par exemple, le pays a identifié des zones d'éducation prioritaires qui présentent un retard de scolarisation par rapport à la moyenne nationale, dont font partie les régions de l'Adamaoua, de l'Est, de l'Extrême-Nord et du Nord, ainsi que certaines zones géographiques autour des grands centres urbains (par exemple dans la région du Centre) et les zones frontalières.

L'autre difficulté du système éducatif est la mise en œuvre du "paquet minimum". Il s'agit d'une mesure d'accompagnement à la gratuité de l'école primaire consistant à mettre à la disposition des établissements un paquet minimum de matériels et de fournitures. Le paquet minimum a suscité de vives critiques dans sa conception, parfois en décalage avec les besoins, le moment de son attribution aux établissements, qui se fait souvent tardivement en milieu d'année scolaire, ainsi que le manque de transparence dans sa gestion. Toutefois, il faut saluer la décentralisation de sa gestion au niveau des communes.

S'agissant de la situation des enseignants, tout d'abord, il faut dire qu'il y a un décalage important entre le nombre d'enseignants diplômés chaque année et les besoins réels sur le terrain. Le système ne couvrirait qu'environ 1/10ème des besoins par an. À cela il faut ajouter d'autres problèmes de gouvernance et de désorganisation qui font que par exemple, certains enseignants en cours de contractualisation délaissent leurs classes d'affectation en zones rurales ou périphériques pour aller "suivre" leur dossier d'intégration au Ministère, ou, avec la complicité de quelques fonctionnaires peu scrupuleux, montent de faux dossiers pour être affectés en zones urbaines, ce qui contribue à accentuer les disparités régionales et fait par exemple qu'un grand centre urbain comme Yaoundé a un surplus important d'enseignants. De l'autre côté, il faut aussi pointer du doigt des problèmes de gouvernance qui font qu'aujourd'hui, de nombreux enseignants accusent plusieurs mois de retard de traitements, surtout lorsqu'on sait qu'en termes de niveaux de rémunérations, le Cameroun se situe plutôt en dessous de la moyenne des pays comparables.

L'organisation institutionnelle du système éducatif peut aussi être améliorée. Comme le déplore le DSSEF lui-même, la gestion du secteur éducatif est assurée par cinq ministères, ce qui rend parfois difficile la coordination des politiques éducatives et peut être un obstacle à l'efficacité de l'action gouvernementale. Nous ne pouvons qu'appuyer l'une des recommandations faites par les dernières consultations nationales et régionales qui ont appelé à la création d'un Ministère de l'Éducation Nationale unique.

Même s'il ne faut pas sous-estimer les besoins financiers qui impactent aussi fortement les résultats du Cameroun en matière éducative (et il est clair que le pays consacre une part importante de son budget à l'éducation, même si une trop grande partie de ce budget est absorbée par des dépenses de fonctionnement), cet aspect financier ne semble pas être la priorité. Une part importante des difficultés du système éducatif résulte des problèmes de gouvernance.

C'est la raison pour laquelle nous plaçons pour la création d'un Ministère de l'Éducation Nationale unique, ce qui permettrait de rationaliser la gestion des moyens et du personnel ; un approfondissement de la décentralisation de la mise en œuvre des politiques éducatives notamment au niveau des communes ; la dématérialisation des procédures auprès des Ministères pour plus d'efficacité et de transparence et une meilleure allocation du budget de l'éducation nationale, en augmentant le taux de consommation des budgets d'investissement et de recherche en éducation.

En conclusion, nous dirions que l'une des responsabilités du système éducatif est de s'assurer qu'une grande partie des milliers de jeunes qui sortent du système chaque année trouve un emploi. L'état, qui est déjà le plus gros employeur du pays, ne pourra pas continuellement absorber cette masse salariale en lançant des vagues de recrutements qui masquent à peine le chômage structurel qui frappe les jeunes. Il faut développer le potentiel de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, créer de meilleures synergies entre le système de formation et le monde de l'entreprise afin d'assurer une adéquation qualitative entre l'offre et la demande de travail.

Toutefois, il ne s'agit pas de prôner uniquement la formation de simples "techniciens", car un pays en pleine mutation tel que le Cameroun a besoin de citoyens capables de penser et de mettre en perspective la société. Pour cela, l'État n'aura qu'à poursuivre l'objectif qu'il s'est lui-même fixé dans la loi de 1998 : "la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun". Tout un programme...

➤ **L'urgence de la décentralisation**

La décentralisation au Cameroun consiste en la cession progressive par l'État aux collectivités territoriales décentralisées de compétences non exclusives accompagnées de ressources humaines, techniques, matérielles et financières adéquates.

L'organisation des pouvoirs publics dans les sociétés contemporaines conditionne l'efficacité et l'efficience de l'action publique. La rationalisation des différents niveaux d'intervention et de compétences est un facteur-clé d'une bonne gouvernance. Dans ce contexte, la recherche du niveau pertinent d'intervention dans la définition et la mise en œuvre des politiques publiques est essentielle. La nécessité de promouvoir la proximité de

l'action publique dans un cadre national cohérent et performant pour le citoyen conduit à s'interroger sur l'équilibre entre l'action de l'État et l'action décentralisée. Trop fortement centralisée, l'organisation des pouvoirs publics affaiblit l'initiative locale et en compromet le libre développement. Décentralisée sans accompagnement de l'échelon déconcentré, l'organisation administrative est soumise au risque d'inefficacité et de manque de cohérence. Au cœur de cette réflexion, les États doivent trouver un juste équilibre entre les compétences dévolues à l'échelon local et celles réservées à l'échelon central. Cette question offre, dans le monde d'aujourd'hui, une pluralité de réponses au regard de l'histoire, des cultures, des pratiques, des données socio-économiques de chaque pays. Face à ces nombreux facteurs de complexité, les gouvernants doivent définir une ligne de conduite stratégique à même d'assurer un juste équilibre entre les services déconcentrés de l'État et les collectivités locales. À cet effet, les pouvoirs publics camerounais ont consacré depuis la révision constitutionnelle du 18 janvier 1996 la décentralisation dans la Constitution qui précise que le Cameroun est un État unitaire décentralisé. Ce principe désormais intangible ne pourrait être remis en cause que par la voie constitutionnelle. Dès lors, les bases d'une nouvelle répartition des compétences entre l'État et les collectivités territoriales, et entre les collectivités territoriales elles-mêmes ont été jetées. De fait, ce processus repose sur une base législative ambitieuse par l'adoption, par le Parlement, des lois de décentralisation du 22 juillet 2004.

Le processus de décentralisation des institutions de la vie nationale initié depuis la constitution de 1996 au Cameroun et surtout, sous l'impulsion de la Banque Mondiale connaît déjà son aboutissement au Ministère de l'Education Nationale avec la décentralisation de la solde. Cette entreprise qui vise à décongestionner l'administration des finances autrefois gestionnaire exclusif des questions des finances dans le pays permettra à terme que les fonctionnaires de l'Education Nationale n'aient plus à dépendre que de leur ministère utilisateur, au détriment du Ministère des Finances et du Ministère de la Fonction Publique comme jadis. Cette mesure trouve sur place des structures favorables à une réussite de la décentralisation, étant donné que le porte-feuille de l'Education Nationale au Cameroun est l'objet d'une déconcentration proche de la décentralisation.

En effet à côté de la "déconcentration administrative" qui veut que des structures de l'Education Nationale soient représentées partout dans l'arrière-pays, on peut relever la "déconcentration technique" qui, elle, est relative à la délocalisation des structures de gestion de l'Education Nationale en vue d'une gestion participative de ce secteur de la république par

les populations locales. Ainsi, entre des structures de "déconcentration administrative" (délégarions provinciales, départementales, services d'arrondissements et lycées) et de "déconcentration technique" (Association des parents d'élèves - APE - comités de gestion), des conflits, ouverts ou larvés, existent, faisant des victimes tant au rang des éducateurs qu'au rang des élèves. Cela est attesté par les contentieux ayant récemment opposé un professeur des lycées camerounais à l'administration de l'Education Nationale d'une part et par la vague de rejet du droit de nouveaux lauréats au concours d'entrée en sixième à leur inscription au lycée d'autre part.

En effet, la loi constitutionnelle du 18 janvier 1996 institue la décentralisation au Cameroun. Mais, depuis lors, on ne note aucune évolution dans ce sens, dans la pratique. Si l'on peut justifier cela par l'absence d'un texte d'application de cette disposition constitutionnelle, il reste que cette situation paralyse considérablement la vie nationale, et précisément le secteur de l'Education nationale.

Le secteur de l'éducation est un miroir fidèle qui nous renvoie les offres de l'opposition villes-campagnes. Si on note une forte concentration des structures d'éducation en ville, c'est le contraire qui prévaut dans les campagnes. Et malgré tout cela, le grand " manrouth " qu'est le Ministère de l'Education Nationale continue toujours de tenir seule le manche du long marteau qui frappe partou dans la république. Les conséquences de cet état de choses sont multiples : laxisme dans la gestion, c'est-à-dire dans l'identification des problèmes et dans l'élection des mesures correctives ou réparatrices, injustices diverses ayant pour conséquence le sacrifice des droits des enseignants et des élèves.

Ainsi, et d'une part, en ce qui concerne le sacrifice des droits des enseignants, il faut évoquer le contentieux dont nous avons fait mention plus haut pour dire qu'en dépit des avantages incontestables de la décentralisation de la solde (du processus d'intégration des fonctionnaires, du traitement des dossiers et efficacité de la gestion des ressources humaines), on lui reconnaît des inconvénients notables : gestion hasardeuse de la carrière des enseignants, moyen de livraison de batailles rancunières ou hianeuses. C'est dire qu'en raccourcissant le manche, on renforce les caprices de celui qui le tient, puisqu'il peut assiner le coup sur quiconque il veut, vu leur précédents plus ou moins fâcheux. C'est bien la querelle personnelle qui a été avancée par l'enseignant victime pour expliquer ses déboirs avec l'administration qui avait décidé de couper son salaire.

D'autre part, en ce qui concerne le sacrifice des droits des élèves, il convient de relever que les manœuvres entreprises afin de déchoir les jeunes lauréats de leur droit de s'inscrire au lycée participent de la maladministration, mieux du malfonctionnement de l'administration de l'éducation nationale au Cameroun. La concentration dans les centraux du ministère de l'observatoire de la gouvernance et de la cellule de la lutte contre la corruption abandonne à leur injuste sort les populations de la périphérie qui sont fragilisées face aux agissements des représentants locaux de l'Education Nationale. Ainsi devient-il loisible de penser que ces instances ne sont qu'un luxe, d'autant plus que les structures de déconcentration technique mentionnées plus haut, dépourvues de tout pouvoir effectif (d'initiative, d'administration et même de sanction) sont accusées d'être inféelées à l'administration centrale qu'elles servent fidèlement.

Loin de penser à l'inutilité de la décentralisation dans l'éducation nationale au Cameroun, ou de conclure à son échec, nous estimons qu'il est plutôt pertinent de montrer les ronces qui jonchent le chemin de ce processus dans un secteur éminent névralgique de la vie nationale.

Le défi qui se pose désormais aux services de l'État est de réussir le processus de décentralisation à la fois en le soutenant et en le contrôlant. Cette politique s'inscrit nécessairement, pour les services de l'État, dans une remise en question de leurs modes d'organisation et de leurs systèmes d'action. Toutefois, il reste à appréhender la place effective des représentants de l'État et de leur fournir un cadre de compétences clarifié afin de soutenir le mouvement de décentralisation en cours. Il s'agit avant tout de aux collectivités les conditions et les moyens effectifs d'assumer leurs nouvelles responsabilités. Du point de vue de ces enjeux, décentralisation et déconcentration sont indissolublement liées, la seconde étant la condition de réussite de la première. Les services déconcentrés de l'État se retrouvent ainsi à être tout à la fois les garants, les animateurs, et les régulateurs de la décentralisation au plus près de l'action et des politiques locales. Il s'agit bien de favoriser, aux côtés d'une administration locale pérenne, prospère et assurée de ses nouvelles responsabilités, une administration déconcentrée attractive, correctement dimensionnée, et pleinement consciente des enjeux de décentralisation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

À l'issu de notre travail, il convient de récapituler brièvement les éléments essentiels qui entrent dans la définition de notre problème en faisant une synthèse des résultats auxquels sommes parvenus. Cette recherche a porté sur la comparaison des statuts particuliers des fonctionnaires, la justice organisationnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire du Cameroun. Il s'agissait pour nous de rendre compte des variances de l'identité professionnelles des enseignants en fonction du niveau de leurs statuts particuliers et de la justice organisationnelle, c'est-à-dire de la perception qu'ils ont sur les traitements reçus. De manière opérationnelle, la présente thèse s'est appuyée sur la manipulation des concepts suivants : justice procédurale, justice distributive justice interactionnelle et justice informationnelle. Leur examen s'est inscrit dans un contexte pour la documentation duquel nous avons fait parler des informations de terrain, de journaux, de revue, du web etc... se rapportant aux réalités telles que la crise de l'emploi, la faible rémunération de la profession enseignante qui laisse place au développement des métiers parallèles et qui induit un déficit d'engagement.

Nous avons mesuré la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique, entre autres le statut général de la fonction publique, les statuts particuliers des enseignants, les statuts particuliers des fonctionnaires de la police et les statuts particuliers des fonctionnaires de l'Administration pénitentiaire, la justice organisationnelle perçue et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire du Cameroun. Pour ce qui concerne la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique, nous avons observé qu'il existe des divergences et des convergences. Convergence pour ce qui concerne le recrutement, le niveau académique, le grade, l'indice, l'échelon, les droits et les devoirs. Pour ce qui concerne les divergences, cela s'est observé au niveau des accessoires de salaires (primes, ainsi que les autres avantages du service). Les différentes étapes du profil de carrière, l'implantation, l'avancement, le maintien et la retraite.

Par rapport à la justice organisationnelle perçue dans toutes ses dimensions (procédurale, distributive, interactionnelle, informationnelle, interpersonnelle), il convient de grosses défailances. Et cela se justifie au niveau de la perception que les enseignants ont de leur profession. En d'autres termes, il s'est avéré que l'identité professionnelle enseignante est mise à mal. Et cela est dû au fait que la justice organisationnelle dans toutes ses dimensions n'est pas bien appliquée dans leur salaire ainsi qu'aux accessoires de salaire et même dans leur vécu quotidien. Comme conséquence, on observe chez les enseignants les sources

d'insatisfaction telles que: la monotonie de la vie de chaque jour, le manque de motivation, l'indiscipline des élèves vis-à-vis de ces derniers, le manque de soutien et d'appréciation des collègues et des chefs hiérarchiques, le travail excessif, le salaire bas et traitement négatif de la société (Nias : 1989 ; Zembylas & papa Nasta ; Swi : 2006). Ces différents facteurs causent des sentiments négatifs comme les frustrations et la vulnérabilité. Ils peuvent développer les comportements inadaptés comme le stress, les maladies mentales conduisant au suicide et même à l'abandon de l'enseignement en cherchant les détachements dans d'autres administrations, le militantisme politique, la création des projets entrepreneuriaux pour employer d'autres individus, le commerce, les réseaux relationnels pour arrondir les fins de mois. Toutes ces modalités sont choisies en fonction du contexte managérial de ressources humaines de l'enseignement primaire et secondaire caractérisé par des dysfonctionnements qui laissent libre choix aux pratiques non conformes aux textes réglementaires.

Le grand paradoxe des résultats de cette recherche réside dans le fait que les professionnelles formés à un métier et qui sont destinés à l'exercice considèrent qu'ils sont mieux gratifiés et privilégiés une fois insérés dans d'autres administrations afin de s'occuper au quotidien des tâches en rupture avec la pratique de l'enseignement ou à des activités et des fonctions qui s'y rapportent. Le choix initial de la profession d'enseignant semble donc dérisoire, en attendant de trouver des meilleures occupations professionnelles qui paraissent procurer plus d'honneur, de prestige, de privilèges sociaux et même un pouvoir d'achat satisfaisant.

Le renforcement des capacités et l'implication au travail sont des stratégies qui semblent moins garantes de promotion à travers les nominations que le militantisme politique et les réseaux relationnels. Autrement dit, pour espérer bénéficier d'un détachement dans une autre administration, l'enseignant du primaire ou du secondaire devrait s'appuyer plus sur son réseau relationnel ou sur son activisme politique. La réalisation des ambitions d'affaires est favorisée par justement le réseau relationnel et le militantisme politique. Faire preuve de compétence pourrait être un atout en politique. Le renforcement des capacités sert aussi à l'ambition politique. Les enseignants du primaire et du secondaire recherchent ces renforcements dans l'occupation du poste de nomination à travers le détachement dans d'autres administrations (Finances, travaux publics par exemple).

Les aspirations socioprofessionnelles des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun sous-tendent des buts et des attentes de résultats qui ont trait aux croyances

personnelles relatives aux conséquences et aux résultats de la réalisation de comportement particuliers. D'après Lent (2008), les valeurs relatives à la vie professionnelle sont construites dans le cadre du concept des attentes de résultats et ces différentes attentes des résultats forment une combinaison de préférence des personnes pour des caractéristiques professionnelles particulières ou pour des renforcements (le statut, l'argent, l'autonomie), ainsi que des croyances relatives au fait de connaître jusqu'à quel point ces professions particulières offrent bien les avantages.

La réalité des faits montre que le gouvernement camerounais ne peut subvenir à tous les besoins des enseignants du primaire et du secondaire, avec leur litanie de doléances. Néanmoins, ceux-ci méritent le strict minimum lorsqu'on sait que « ventre affamé n'a point d'oreilles ». A l'heure actuelle, nous savons que beaucoup d'enseignants, par manque d'application de la justice organisationnelle dans toutes ses dimensions (procédurale, distributive, interactionnelle et informationnelle) dans leurs accessoires de salaires, dans leur profil de carrière, dans les primes et dans beaucoup d'autres avantages, eh bien, beaucoup d'enseignants du primaire et du secondaire ont jeté leur identité professionnelle enseignante à l'eau. Ils se sont érigés en Hommes d'affaires, souscrits au détachement dans d'autres administrations, aux réseaux relationnels, au militarisme politique, à la recherche des postes par des nominations dans d'autres administrations, à l'abandon même de la profession enseignante pour la recherche à arrondir leurs fins de mois ailleurs (le cas actuel du Canada) et au détriment du serment prêté en début de carrière. C'est pour cela que cette recherche s'inscrit dans l'étape d'entretien d'une carrière.

Une recherche d'une telle envergure n'a jamais été un long fleuve tranquille. Le contexte d'une nécessité, la disponibilité, les moyens de transport, les finances, l'échantillon, le matériel de recherche, l'absence de tous ces éléments entraîne donc de nombreuses difficultés. Et l'on sait que les débuts ont été toujours difficiles, et dans cette mouvance nous pouvons citer de nombreuses hésitations et les modifications du sujet, l'échantillon qui était parfois inaccessible à cause de nombreuses craintes dues au caractère sensible de la recherche. Certaines enquêtes attendaient une contrepartie après le dépôt du questionnaire, la stigmatisation des chercheurs que nous sommes avec l'étiquette de CONAC, antilope épervier.

Interférence entre le travail, la recherche et la vie privée, sans oublier, les perturbations du calendrier académique, le temps de recherche non favorable à la fluidité de l'enquête sur le

terrain à cause du confinement (période Covid 19). Les intempéries et ce délestage ont ralenti la vitesse de la recherche. Compte tenu de tous ces paramètres le « désespoir était assis sur le banc », pour paraphraser Jacques Prevert dans *Paroles*. L'on comprend dès lors que les enseignants continuent de se plaindre dans leur condition de carrière en termes d'avantages, des lieux d'affectation et des promotions. Les détachements et même la politique ne sont pas les choses les mieux partagées. Le parrainage, militantisme laisse à désirer. Pour parvenir à ce lieu, nous nous sommes servis 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 matières de corrélation relatives au test des quatre hypothèses nous montrent qu'il existe un lien de corrélation significativement positive. Toutes les quatre hypothèses ont été confirmées.

Pour l'amélioration du statut particulier des enseignants du primaire et du secondaire, nous allons copier les meilleurs éléments des autres statuts en termes d'avancement de primes, l'équivalence indiciaire, échelons, catégorie. Il faut la revalorisation du salaire, l'équité entre les salaires, l'automatisation des étapes procédurales de la carrière de l'enseignant (recrutement, l'avancement, le maintien et le retrait).

Bien que l'égalité absolue soit démotivante comme le soutient Benraïss et Peretti (2001), l'iniquité fait cependant naître un sentiment de frustration et d'insatisfaction. Les fonctionnaires d'un même corps sont donc à travers une grille indiciaire sur le même diapason et évalués sur les bases égalitaires.

S'agissant de l'intérêt accordé aux postes de responsabilité par le biais de nominations, les doléances des enseignants sont nombreuses. Pour éviter d'éventuelles frustrations, nous suggérons au pouvoir public la reconnaissance d'un travail bien fait en termes de proportions de médailles, les lettres de félicitations car dit-on « aux grands hommes la nation reconnaissante ». Cela permettra d'éviter les éventuelles grèves. En rapport avec le souhait d'un éventuel détachement, le statut de la fonction publique est clair là-dessus, en rapport avec les critères de détachement, tout enseignant devrait remplir les critères avant de prétendre à un éventuel détachement, il faudrait avoir le profil permettant d'effectuer ce détachement.

L'Etat permet en sorte que la justice organisationnelle soit appliquée équitablement dans les statuts particuliers ou spéciaux dans toutes ses différentes dimensions procédurale,

distributive, interactionnelle et informationnelle dans le traitement indiciaire, les primes et indemnités prévues pour la réglementation en vigueur.

L'échelonnement indiciaire pour les enseignants reprogrammés par les Etats généraux de l'éducation. Les enseignants du primaire qui sont déjà formés devraient être recrutés après leur formation, ne devraient plus présenter un autre concours d'accès à la fonction publique.

Le problème de la comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la Fonction publique et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire sont très complexes. En abordant notre sujet qui s'intitule « Comparaison des statuts particuliers et spéciaux de la fonction publique, Justice organisationnelle et l'identité professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire au Cameroun » nous avons voulu résoudre le problème de gestion de carrière chez les enseignants compte tenu de leurs multiples revendications pour ce qui concerne le profil de carrière, leur grille indiciaire (salaires, primes, divers avantages, récompenses), avancement, grade et échelon (accessoire de salaire par rapport aux statuts particuliers spéciaux.

L'équité étant une valeur centrale de la rémunération par la modulation du salaire de qualification dans la fonction publique à travers la grille indiciaire et les classements par échelon, les salaires de la fonction publique sont classés suivant la grille de salaire indiciaire et des échelons repartis par catégories. A chaque grille et échelon correspond une fourchette de salaire. L'hypothèse de base est que ce classement correspond à des niveaux scolaires et académiques différents. Le grade le plus élevé équivaut au diplôme le plus grand. Ce qui confère au système de rémunération de la fonction publique camerounaise, une certaine équité, plusieurs études ont montré que le sentiment d'équité est un antécédent de la motivation pour les individus sensibles à ce critère.

Nous avons voulu aussi observé le comportement de tous ces fonctionnaires lorsque l'équité est perçue dans le traitement de leurs salaires, et lorsque l'iniquité est observée ; lorsque la justice organisationnelle est appliquée sous toutes ses dimensions procédurale, distributive, interactionnelle et informationnelle dans les accessoires de salaires et lorsqu'elle ne l'est pas. Entre ce qui devrait être et ce qui est réellement fait dans la carrière des enseignants du primaire et du secondaire. C'est cette théorie de la justice organisationnelle qui nous a permis de comprendre ces diverses manifestations au niveau de l'identité professionnelle des enseignants. Ainsi qu'en tant que spécialiste en management de

l'éducation, nous suggérons quelques techniques d'assistance au personnel enseignant fonctionnaire du primaire et du secondaire.

Aux enseignants, nous suggérons : 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 prêté serment de servir et non se servir, cela à cause du code de déontologie. Nous savon qu'il y a des répercussions lors de l'abandon de ces postes, parce qu'il va de la formation des apprenants, administrateurs de demain. A l'Etat, 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. 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 faudrait par conséquent la décentralisation du système SIJIPES dans toutes les délégations régionales du MINESEC ainsi que du MINEDUB afin d'éviter le déplacement 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 qu'il soit du primaire ou du secondaire est soumis à l'obligation d'enseignement d'éducation et d'encadrement pédagogique de promotion scientifique et d'évaluation et de rectitude morale. Celui-ci 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. Dans l'article 37(1) qui stipule que l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit dans la limite des moyens disponibles à des conditions de travail et de vie convenables ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée. Les nominations devront suivre les critères définis par les textes en vigueur. Un jeune enseignant qui à peine sorti de l'ENIEG ou 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 inéluctablement un sentiment de frustration et de révolte. Ainsi les nominations respectaient les critères mis en place par l'Etat. Cela éviterait toutes ces anomalies éthico-professionnelles.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

• Ouvrages

- Achille, M. (2003). Définir la santé au travail. Dans R. Foucher, A., Savoie & L. Brunet, (dir.), *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Allahar, A. et James E. (1998). *Richer and poorer : The Structure of Inequality in Canada*. Toronto: James Lorimer & Company.
- Allen, V. L., & Greenberger, D. B. (1980). Destruction and perceived control. Dans A. Baum & J. E. Singer (dir.), *Applications of personal control*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Allahar, A. et James E. (1998). *Richer and poorer : The Structure of Inequality in Canada*. Toronto: James Lorimer & Company.
- Allen, V. L., & Greenberger, D. B. (1980). Destruction and perceived control. Dans A. Baum & J. E. Singer (dir.), *Applications of personal control*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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
- 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.
- Barclay, L.J. & Aquino, K. (2011). Workplace Aggression and Violence. Dans S. Zedeck (dir.). *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Volume 3; Maintaining, Expanding, and Contracting the Organization*. American Psychological Association : Washington, DC.
- Bibby, W. (2001). *Canadas Teens: Today, yesterday and Tomorrow*. Toronto: Stoddart.
- 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.
- Dubar C., et Tripier P., *Sociologie des professions*, édition Armand Colin, Paris ,1998.
- Dubar C., *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* ,3édition, Armand Colin, Paris, 2000.

- Feutre, M. (2010). *De la formation continue à la formation tout au long de la vie*.
- Folger, R., & Cropanzano, R. (2001). Fairness theory: Justice as accountability. Dans J. Greenberg & R. Cropanzano (dir.), *Advances in organization justice* (pp. 1–55). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fonkeng, E. et Tamandjong, E. (2012). *Administration scolaire et professorat*. Yaoundé. Classicprint.
- Foucher, R., Savoie, A., & Brunet, L. (2003). *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Gauthier, C. et AL. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. et Alin, C. (dir.) (2000). *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Gray, J. A. (1988). *The psychology of fear and stress*. 2^{ième} éd., New York : Cambridge University Press.
- Gilbert, M-H., Lebrock, P. & Savoie, A. (2006). *Validation initiale d'un modèle prévisionnel de la santé psychologique au travail*. Acte de congrès : 14^{ième} congrès AIPTLF, Hammamet, Tunisie.
- Gray, J. A. (2003). *The neuropsychology of anxiety: An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*, 2^{ième} éd., New York: Oxford University Press.
- Guerin, G et Wils, T. (1992). *La carrière, point de rencontre des besoins individuels et organisationnels*. Quebec.
- Haccoun, R.R., & Cousineau, D. (2010). *Statistiques : concepts et applications*. Presses de l'Université de Montréal
- Hackett, G. (1995). "Self-efficacy in career choice and development". In A. Bandura (éd.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hollinger, R. C. & Clark, J. P. (1983). *Theft by employees*. Lexington, MA : Lexington Books.
- Hollinger, R. C., & Davis, J. L. (2003). 2002 National retail security survey: Final report. Gainesville, FL: Security Research Project, University of Florida.
- Homans, G. C. (1961) *Social behavior : Its elementary forms*. Harcourt, Brace & World, New York.

- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2^eÉdition). New York: Guilford Press.
- Mialaret, G. (1996). *La formation des enseignants*. Collection « Que sais-je ? » N°1703. PUF. Paris.
- Mintzberg, H. (1995). *Structure et dynamique des organisations, 2e édition*: Montréal.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Spector, P. E. (1998). A control theory of the job stress process. Dans C. L. Cooper(dir.), *Theories of organizational stress* (pp. 153–169). Oxford, England:Oxford University Press.
- Thibaut, J. & L. Walker. (1975). *Procedural Justice : A Psychological Analysis*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- TsafackG. (2004) ; *Méthodologie de la recherche en sciences humaines de l'éducation*, Paris : L'Harmattan.
- Vardi, Y., & Weitz, Y. (2004). *Misbehavior in Organizations : Theory, Research, and Management*, Londres: Éditions Lawrence Erlbaum.

• Articles et journaux

- Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436. doi: 10.1037/h0040968
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. Dans L. Berlowitz (dir.) *Advances in experimental social psychology* (p. 267-299). New York, Academic Press, 2.
- Agervold, M. & Mikkelsen, E. V. (2004) : Relationships between bullying, psychosocial work environment and individual stress reactions. *Work & Stress : An International Journal of Work, Health & Organisations*.
- Allison, D. G. (1997). Coping with stress in the principalship. *Journal of Educational Administration*.
- 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.

- Ambrose, M. L. (2002). Contemporary justice research : A new look at familiar question, *Organizational Behavior and Human Decisions Processes*, 89, 803-812.
- Ambrose, M.L., Seabright, M.A. & Schminke, M. (2002). Sabotage in the workplace: The role of organizational justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, 947-965.
- Anderson, C. A., Anderson, K. B., & Deuser, W. E. (1996). Examining an effective aggression framework : Weapon and temperature effects on aggressive thoughts, affect, and attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(4), 366 -376.
- Andres, L. (1999). *“Investigating Transfer: The Students’s Perspective”*. B.C. Council on Admissions and Transfer, Vancouver.
- 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.
- 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.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5–33.
- Bies, R. J., & Tripp, T. M. (2005). The study of revenge in the workplace: Conceptual, ideological, and empirical issues. Dans S. Fox & P. E. Spector (dir.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (pp. 65–81). Washington, DC : American Psychological Association.

- 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..
- Bowling, N. A. & Gruys, M. L. (2010). Overlooked issues in the conceptualization and measurement of counterproductive work behavior. *Human Resource Management Review*, 20, 54-61.
- Bowling, N. A., & Beehr, T. A. (2006). Workplace harassment from the victim's perspective: A theoretical model and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 91, 998–1012.
- Boyland, L. (2011). Job Stress and Coping Strategies of Elementary Principals: A Statewide Study. *Current Issues in Education*, 14(3), 1-11.
- Brien, M., Lapointe, D., Gilbert, M.-H., Brunet, L. & Savoie, A. (2008). Le climat comme prédicteur de l'ajustement au travail des enseignants et vérification de l'effet de médiation de la satisfaction des besoins fondamentaux, In N. Pettersen, J.-S. Boudrias & Savoie A. *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail?* Actes du 15e congrès de l'AIPTLF tenu à Québec en août 2008. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (2002). *Avoiding burnout: A principal's guide to keeping the fire alive*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. Brockner, J. (2006). Why it's so hard to be fair. *Harvard Business Review*, 84(3), 122-129.
- Brown, S. et Lenet, R.W. (1996). *A social cognitive framework 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
- Bruchon-Schweitzer, M. (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en Soins Infirmiers*, 67, 68–83.
- Buchman, C. et Ben D. (2002). « Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: the importances of instituional contex". in *Sociology of Education* 75:99-122.

- Butlin, G. (1999). "Determinations de la poursuite d'études postsecondaires ». *revue trimestrielle de l'éducation* 5 :9-35.
- Cameroun Tribune, 07 Octobre 2015.
- Cannon, W. B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent research into the function of emotional excitement*. 2ième éd., NewYork : Appleton-Century-Crofts.
- Chang, K. & Smithikrai, C. (2010). Counterproductive behaviour at work : an investigation into reduction strategies. *The International Journal of Human Resource Management*, 21, 1272-1288.
- 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.
- Coffin, B. (2003). *Breaking the Silence on White Collar Crime*. *Risk Management*, 50(9), 8.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin* 112 (1), 155–159.
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: a meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 278-321.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86, 425-445.
- Colquitt, J. A., Scott, B. A., Rodell, J. B., Long, D. M., Zapata, C. P., Colon, D. E., & Wesson, M. J. (2013). Justice at the Millenium, a Decade Later : A MetaAnalytic Test of Social Exchange and Affect-Based Perspectives. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 199-236.
- Colquitt, J.A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86, 386-400.
- Combs, J., Edmonson, S. L., & Jackson, S. H. (2009). Burnout among elementary school principals. *Journal of Scholarship & Practice*, 5(4), 10–15.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout. *The Academy of Management Review*, 18, (4), 621-656.
- Cropanzano, R. S., Rupp, D. E., Mohler, C. J., & Schminke, M. (2001). Three Roads to Organizational Justice. Dans G. R. Ferris (dir.), *Research in Personnel and Human Resources Management* (p.1-113), New York, JAI Press.

- Dana, K., & Griffin, R. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the Literature. *Journal of Management*, 25, 357-384.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. Londres: the Falmer Press.
- Decret N° 2012/268 du 11 juin 2012 sur l'organisation du Ministère des enseignements secondaires
- 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
- Dehue, F., Bolman, C., Völlink, T., & Pouwelse, M. (2012). Coping with bullying at work and health related problems. *International Journal of Stress Management*, 19(3), 175–197. doi:10.1037/a0028969.
- Einarsen, S., Hoel, H., & Cooper, C. (2004). *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace*. CRC Press.
- 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.
- Ferrando, P.J. (2005). Factor analytic procedures for assessing social desirability in binary items. *Multivariate Behavioral Research*, 40(3), 331-349.
- Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a Stressful Encounter: Cognitive Appraisal, Coping, and Encounter Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Fox, S., Spector, P., E. & Miles, D. (2001). Counterproductive work behavior (CWB) in response to job stressors and organizational justice : some mediator and moderator tests for autonomy and emotions, *Journal of Vocational Behavior*, 59, 291-309.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *School Psychology of Education*, 5(3), 229-251.

- Green, R., Malcolm, S., Greenwood, K., Small, M., & Murphy, G. (2001). A survey of the health of Victorian primary school principals. *The International Journal of Educational Management*, 15(1), 23-30.
- Greenberg, J. (1993). The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. Dans R. Cropanzano (dir.), *Approaching fairness in human resource management* (p.79-103), R., Hillsdale, NJ, Erlbaum,
- Greenberg, J. (2011). Organizational Justice: The Dynamics of Fairness in the Workplace. Dans S. Zedneck (dir.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 3, pp. 271-327). Washington, DC : American Psychological Association.
- Guglielmi, D., Simbula, S., Schaufeli, W. B., & Depolo, M. (2012). Self-Efficacy and Workaholism as Initiators of the Job Demands-Resources Model. *Career Development International*, 17(4), 375-389.
- 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.
- Harris, J.A. (1997). A further evaluation of the Aggression Questionnaire: Issues of validity and reliability. *Behaviour Research and Therapy*, 35(11), 1047-1053.
- Herscovis, S. & Barling J. (2010). Toward a multi-foci approach to workplace aggression : A meta-analytic review of outcomes from different perpetrators. *Journal of Organizational Behavior*, 31.24-44.
- 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.
- Inness, M., LeBlanc, M., & Barling, J. (2008). Psychosocial predictors of supervisor-, peer-, subordinate, and service provider targeted aggression. *Journal of Applied Psychology*, 93, 1401-1411.

- 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.
- Jouglaard-Tritschler, D., & Steiner, D. D. (2005, Avril). *Validation of the four-factor model of organizational justice in France*. Article présenté lors de la Conférence annuelle de la Société de Psychologie Industrielle/Organisationnelle, Los Angeles.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Björkqvist, K., Österman, K., Lahtinen, A., Kostamo, A., & Lagerspetz, K. (2001). Overt and covert aggression in work settings in relation to the subjective well-being of employees. *Aggressive Behavior*, 27(5), 360-371.
- Kelloway, J. Barling & J.J. Hurrell (dir.). *Handbook of workplace violence* (pp.47-89). Thousand Oaks, CA : Sage. Savoie, A., Brunet, L., Boudrias, J-S, & Gilbert, M-H. (2010). Surechère de la nonsanté psychologique au travail, *Le journal des psychologues*, 283, 31-234.
- Kelloway, K. E., Francis, L., Prosser, M., James E., & Cameron, J. E. (2010). Counterproductive work behavior as protest. *Human Resource Management Review*, 20, 18–25.
- Krischer, M. M., Penney, L. M., & Hunter, E. M. (2010). Can counterproductive work behaviors be productive? CWB as emotion-focused coping. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 154–166.
- Lainas, A. (2010). Local directors of school education in Greece: Their role and main sources of job stress. *Educational Management Administration & Leadership*, 38, 454-471.
- Lawrence, T. B., & Robinson, S. L. (2007). Ain't Misbehavin: Workplace Deviance as Organizational Resistance, *Journal of Management*, 33(3), 378-394.
- Lawson, K. J., Noblet, A. J., & Rodwell, J. J. (2009). Promoting employee well-being: the relevance of work characteristics and organizational justice. *Health Promotion International*, 24(3), 223-233. doi:10.1093/heapro/dap025
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York : Springer.
- LeBlanc, M. M., & Kelloway, E.K. (2002). Predictors and outcomes of workplace violence and aggression. *Journal of Applied Psychology*, 87, 444-453.
- Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (1996). Consistency of the burnout construct across occupations. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 9(3), 229-243, doi: 10.1080/10615809608249404

- 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.
- Leopold, A. N. (2012). *Enacted Aggression and Perpetrator Outcomes: The Moderating Roles of Experiences Aggression and Perpetrator Gender*. (Thèse de doctorat inédite). Saint Mary's University.
- Leventhal, G. S. (1976). The distribution of rewards and resources in groups and organizations. Dans L. Berkowitz & W. Walster (dir.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 9, p. 91–131). New York, NY: Academic Press. doi:10.1016/S0065-2601(08)60059-3
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. Dans K. Gergen, M. Greenberg & R. Willis (dir.), *Social exchange : advances in theory and research* (p.27-55), New York: Plenum Press.
- 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*.
- Lindell, M. K., & Whitney, D. J., (2001). Accounting for common method variance in cross-sectional designs. *Journal of Applied Psychology*, 86, 114-121.
- London, M. et Stumpf, S. (1982). *Managing careers reading (Mass) : Addison-Wesley*.
- Marcus, B. & Schuler, H. (2004). Antecedents of counterproductive behaviour at work : A general perspective. *Journal of Applied Psychology*, 89, 647-660.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998). The structure of mental health: Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social Indicators Research*, 45, 475-504.
- Mcwhter, 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
- Ménard, J., Grondin, P., Savoie, A., Brunet, L, Van Daele, A., & Flament, A. (2007) Comportements anti-sociaux au travail : les meilleurs prédicteurs des déviances de production et de propriété. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 13(1), 47-63.
- Mikkelsen, E.G. & Einarsen, S. (2001). Bullying in Danish work-life: prevalence and health correlates. *European journal of work and organizational psychology*, 10(4), 393-413.
- Mikkelsen, E.G. & Einarsen, S. (2002). Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints: The role of state negative affectivity and generalized self-efficacy. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(5), 397 – 405.
- Mintzberg, H. (1981). Organization Design : Fashion or Fit, *Harvard Business Review*, 59, 103-116.
- Moliner, C., V. Martinez-Tur, J. M. Piero, J. Ramos & R. Cropanzano. (2005). Relationships between organizational justice and burnout at the work-unit level, *International Journal of Stress Management*, 12, 99-116.
- 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 Behavior*, 48, 136-148.
- Müller, J., et Djuatio, E., (2011), « Les relations entre la justice organisationnelle, l'employabilité, la satisfaction et l'engagement organisationnel des salariés » in *Revue de gestion des ressources humaines*, N°82.
- 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.
- Njengoué Ngamaleu H.R., et Dang Olinga C., (2019). Aspirations socioprofessionnelles et stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun. *Formation et profession*. 27(2). 84-100. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.438>.

- Organisation internationale du travail (OIT). (2007). *Violence and stress in education workplaces*. Récupéré le 29 mai 2013 de http://www.ilo.org/sector/activities/topics/violence-andstress/WCMS_161994/lang--en/index.htm
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3ième édition.). New York, NY : McGraw-Hill.
- Poirel, E., & Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 595-615. doi : 10.7202/1014759ar
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717-731.
- 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.
- Rafanelli, C., Park, S.K., Ruini, C., Ottolini, F., Cazzaro, M. & Fava, G. (2000). Rating well-being and distress. *Stress Medicine*, 16, 55-61.
- 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
- Rashidzadeh, M. A. (2002). Burnout among Iranian school principals. *Psychological Reports*, 90(1), 61-64
- Rioux, P., Savoie, A., & Brunet, L. (2003). Étude descriptive des comportements antisociaux au travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 9(1-2), 89 -112.
- Robbins, J. M., Ford, M. T., & Tetrick, L. E. (2012). Perceived unfairness and employee health: A meta-analytic integration. *Journal of Applied Psychology*, 97(2), 235–272. doi:10.1037/a0025408
- 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 Behavior*, 62, 221-236.
- Rousseau, V., Aubé, C., Chiochio, F., Boudrias, J.S. & Morin, E.M. (2008). Social interactions at work and psychological health: The role of leader-member exchange and work group integration. *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 1755-1777.

- Sackett, P. R., & DeVore C., J. (2001). Countproductive Behaviors at Work. Dans Anderson, N., D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Dir.) *Handbook of Industrial, Work, and Organizational Psychology* (p. 145-164), Londres; Sage Publications.
- Sari, H. (2004) : An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction, *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
- Schat, A. C. H., Frone, M. R., & Kelloway, E. K. (2006). Prevalence of workplace aggression in the U.S. workforce: Findings from a national study. Dans E.K.
- 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.
- Skarlicki, D.P. & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82, 416-425.
- Somech, A., & Miassy-Maljak, N. (2003). The relationship between religiosity and burnout of principals: the meaning of educational work and role variables as mediators. *Social Psychology of Education*, 6(1), 61-90.
- Sparks, D. (1997). "School reform requires a New Form of Staff Development". In *Professional Development in Learning-Centered Schools*. Oxford: National Staff Development Council.
- Spector, P. E., & Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior. *Human Resource Management Review*, 12(2), 269-292.
- Spell, C. S., & Arnold, T. J. (2007). A Multi-Level Analysis of Organizational Justice Climate, Structure, and Employee Mental Health. *Journal of Management*, 33(5), 724-751. doi:10.1177/0149206307305560
- Stajkovic, A.D., Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance : a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 124, 240-261.
- Stephenson, L., E. & Bauer, S., C. (2010). The Role of Isolation in Predicting New Principals' Burnout. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 5(9), 1-17.

- St-Sauveur, C., Duval, M., Julien, D., Rioux, P., Savoie A., & Brunet, L. (2004). Les meilleurs déterminants organisationnels des comportements antisociaux au travail. *Revue Québécoise de Psychologie*, 25(1), 153-169.
- Sugrue, C. et Day, C. (2002). *Developing teachers and teaching practice : International research perspectives*. Londres: Routledge-Falmer Press.
- Swanson, J.L., & Gore, P.A. (2000). "Advances in vocational psychological theory and research". In *Handbook of counseling psychology*. New York: Wiley.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*, 4^{ème} édition, Needham Heights, MA.
- Tchameni, N. S. (2006). *La formation continue des enseignants du primaire au Cameroun*. INJS de Yaoundé. Cameroun.
- Tepper, B. J. (2001). Health consequences of organizational injustice : Tests of main and interactive effects, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 197-215.
- Tomic, W., & Tomic, E. (2008). Existential fulfillment and burnout among principals and teachers. *Journal of Beliefs & Values*, 29(1), 11–27.
- Tourangeau, R. & Yan, T. (2007). Sensitive questions in surveys, *Psychological Bulletin*, 133(5), 859–883.
- Tsafack, G. (1998). *Centre de l'évolution de l'enseignant*. Yaoundé, UNESCO.
- 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.
- Vartia, M. A. (2001). Consequences of workplace bullying with respect to the wellbeing of its targets and the observers of bullying. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 63–69.
- Vermunt, R., & Steensma, H. (2005). How Can Justice Be Used to Manage Stress in Organizations? Dans J. Greenberg & J., A. Colquitt (dir.) *Handbook of Organizational Justice* (p.383-410), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Vondracek, F.W., Lerner, R.M. & Shulenberg, J.E. (1986). *Career development: a life-Span development approach*. Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P. (2005). Ill health and early retirement among school principals in Bavaria. *International archives of occupational and environmental health*, 78(4), 325–331.
- Weston, R., & Gore, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719–751.
- Whitaker, K. (1996). Principal burnout : Implications for professional development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(3), 287–296.
- Whitehead, A., Ryba, K., & O’Driscoll, M. (2000). Burnout among New Zealand primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, 29(2), 52–60.
- Winstanley, S., & Whittington, R. (2002). Anxiety, burnout and coping styles in general hospital staff exposed to workplace aggression: A cyclical model of burnout and vulnerability to aggression. *Work & Stress*, 16, 302–315.

❖ Mémoires et Thèses

- 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).
- 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.)
- Donhagho Kana, H. (2016). *Les modalités d’exercice du leadership administratif dans l’implication organisationnelle des enseignants. Une analyse des pratiques managériales dans quelques lycées et collèges de la ville de Yaoundé* [Mémoire de master, université de Yaoundé 1]
- Durand, J.-C., & Brunet, L. (2014). Le développement d’un outil de mesure des comportements inadaptés au travail auprès de directions d’établissements scolaires du Québec. Dans J.-C. Durand, *L’émission des comportements inadaptés au travail; adaptation ou explication quant à la relation entre la perception de la justice organisationnelle et la santé psychologique des individus au travail*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

- Forest, J. (2005). *Vérification de l'effet de la passion et la satisfaction des besoins de base sur la performance, le bien-être psychologique, la détresse psychologique, l'état de flow et la vitalité subjective au travail* (Thèse de doctorat inédite).
- Gilbert, M-H. (2009). *La santé psychologique au travail : conceptualisation, instrumentalisation et facteurs organisationnels de développement* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- 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).
- Kwak, A. (2006). *The relationships of organizational injustice with employee burnout and counterproductive work behaviors: Equity sensitivity as a moderator* (Thèse inédite). Université Central Michigan.
- Taillefer, S. S. (2005). *Composantes psychologiques et cognitives du syndrome de fatigue chronique* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.

ANNEXES

Table des matières

<i>Sommaire</i>	<i>i</i>
<i>DEDICACE</i>	<i>iii</i>
<i>Remerciements</i>	<i>iv</i>
<i>Liste des acronymes, sigles et abréviations</i>	<i>v</i>
<i>Liste des tableaux</i>	<i>vi</i>
<i>Liste des figures</i>	<i>x</i>
<i>Résumé</i>	<i>xi</i>
<i>Abstract</i>	<i>xii</i>
<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	<i>1</i>
<i>INIRODUCTION GENERALE</i>	<i>1</i>
0.1. Contexte et justification du sujet	3
0.2. Formulation du problème et problématique	12
0.3. Question de recherche	15
0.4. Les objectifs	15
0.5. Hypothèses de recherche	16
0.6. Intérêt et pertinence de l'étude	16
0.7. Délimitation de l'étude	19
<i>PREMIÈRE PARTIE</i>	<i>21</i>
<i>CADRE CONCEPTUELET THEORIQUE DE L'ETUDE</i>	<i>21</i>
<i>CHAPITRE 1</i>	<i>22</i>
1.1. <i>Les statuts particuliers</i>	23
1.1.1. Les statuts particuliers des corps de l'Education nationale	23
1.1.2. Le statut particulier des fonctionnaires de police	33
1.1.3. Le statut particulier des fonctionnaires de l'Administration pénitentiaire	35
1.2. <i>Analyse des statuts Particuliers de la fonction publique du Cameroun</i>	37
1.2.1. La question de la rémunération	37
1.2.2. Les conflits sociaux liés au problème de rémunération	45
1.2.3. Les limites d'une différenciation de la rémunération par la mise sur pied des statuts particuliers	47
1.2.4. Les conditions de l'enseignant camerounais	51
Elles se manifestent sur plusieurs plans :	51
Sur le plan institutionnel	51

Sur le plan politique	52
Sur le plan économique	53
Sur le plan social	54
1.3. L'abandon volontaire de la carrière chez les enseignants	55
1.3.1. L'idée de carrière	55
<input type="checkbox"/> Développement de carrière.....	57
<input type="checkbox"/> S'agissant des stratégies de carrière.....	60
<input type="checkbox"/> Par rapport à l'importance de la carrière	64
<input type="checkbox"/> Besoins organisationnels	65
<input type="checkbox"/> Les facteurs liés au développement de la carrière.....	66
<input type="checkbox"/> Développement professionnel de l'enseignant	69
1.3.2. L'abandon volontaire dans le contexte québécois	73
2.1. Justice organisationnelle	85
2.1.1. Définitions fondamentales et structure de la justice organisationnelle	85
2.1.2. Structure de la justice organisationnelle	86
- La justice distributive	87
- La justice procédurale.....	88
- La justice interactionnelle.....	89
CHAPITRE 2	90
LA JUSTICE ORGANISATIONNELLE	90
PERÇUE ET L'IDENTITE PROFESSIONNELLE.....	90
2.1.3. Le triple effet interactif : justice distributive – justice procédurale - justice interactionnelle.....	92
2.1.4. L'idée Justice organisationnelle dans son étendue	99
- Justice organisationnelle et employabilité.....	100
- Les théories de la justice organisationnelle de Greenberg.....	102
2.1.4.3. Les enjeux de la justice organisationnelle.....	107
- Liens entre la santé psychologique au travail et la justice organisationnelle.....	110
- Les enjeux du sentiment de justice	113
- Echelle de mesure des comportements d'adaptation au travail.....	115
2.2. L'identité Professionnelle.....	116
2.2.1. Approches définitionnelles	116
2.2.2. La construction de l'identité professionnelle	121
2.2.3. L'identité professionnelle des enseignants	130
La profession de l'enseignant	130
La socialisation professionnelle des enseignants	131
L'identité professionnelle enseignante	136
2.2.4. L'identité professionnelle de l'enseignant et la formation continue	147
<input type="checkbox"/> Une définition de la formation continue.....	147
<input type="checkbox"/> Les modèles liés au but de la formation continue	149
<input type="checkbox"/> Travaux relatifs à la formation continue	151

<input type="checkbox"/> Enjeux de la formation continue.....	158
<input type="checkbox"/> Place de la formation continue dans la carrière	160
<input type="checkbox"/> Impact de la formation continue dans la société	162
2.2.5. Théorie de l'identité sociale.....	164
DEUXIÈME PARTIE	169
.....	169
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	170
3.1. Rappel du problème et hypothèses	171
3.2. Rappel des questions de recherche	173
3.3. Rappel des objectifs de l'étude.....	173
3.4. Rappel des hypothèses	174
3.5. Type de recherche.....	174
3.6. Population de l'étude et échantillon	175
3.7. Critère de sélection des répondants et composition des échantillons	180
3.7. L'outil de collecte des données : le questionnaire.....	181
3.7.1. Justification du choix de l'outil de collecte des données	181
3.7.2. Présentation de l'outil de collète des données.....	181
<input type="checkbox"/> Prestation du questionnaire.....	182
<input type="checkbox"/> Mesure des variables.....	182
3.8. La collecte des données.....	183
3.8.1. Validité des outils de collecte des données	184
<input type="checkbox"/> Validité interne des outils de collecte des données	184
<input type="checkbox"/> Validité externe des outils de collecte des données	184
<input type="checkbox"/> Fiabilité d'un instrument de collecte de données.....	185
3.8.2. Processus de collectes de données	185
3.9. Le traitement et analyse des données	186
CHAPITRE 4	191
PRESENTATION DES RESULTATS ET DISCUSSION	191
4.1. Comparaison des statuts particuliers spéciaux de corps professionnels	192
4.2. Justice organisationnelle	197
4.3. Identité professionnelle.....	208
4.4. Vérification des hypothèses.....	233
4.4.1. Démarche du test d'hypothèses	233
4.4.2. Vérification de l'hypothèse de recherche No1(HR1).....	233
4.4.3. Vérification de l'hypothèse de recherche No 2 (HR2).....	235

4.4.4. Vérification de l'hypothèse de recherche No 3 (HR3).....	236
4.4.5. Vérification de l'hypothèse de recherche No 4 (HR4).....	237
CHAPITRE 5	239
INTERPRETATION DES RESULTATS	239
5.1 L'interprétation de l'hypothèse de recherche n°1	240
5.2. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°2	248
5.3. L'interprétation de l'hypothèse de recherche n°3	256
5.4. Interprétation de l'hypothèse de recherche n°4	263
5.4. SUGGESTIONS	273
CONCLUSION GÉNÉRALE	286
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	293
Annexes	309
Table des matières	310