

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ 1

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ 1

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING COLLEGE FOR THE
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING UNIT FOR HUMAN AND
SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF CURRICULA
AND EVALUATION

**SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE ET STYLES
DE MANAGEMENT DES RESPONSABLES D'ÉCOLES
PRIMAIRES PUBLIQUES DE LA RÉGION DU CENTRE-
CAMEROUN**

Thèse de doctorat en Sciences de l'Education soutenue le 11 Avril 2025

par

TAKODJOU André



Filière : Management de l'Education

Spécialité : Administration des Etablissements Scolaires

Membres :

Président : ONGUENE Christine (Pr-UYI)

Rapporteur : BELINGA BESSALA Simon (Pr-UYI)

Examineur interne : FONKOUA PIERRE (Pr-UYI)

Examineur externe : BACHIR BOUBA (Pr-UMa)

Membre : MAINGARI DAOUDA (Pr-UYI)

ATTENTION

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

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

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

A

Mon épouse Bernadette TAKODJOU et tous mes enfants

REMERCIEMENTS

Au **Professeur Simon BELINGA BESSALA** qui a renforcé mes prérequis dans la recherche scientifique m'a témoigné de sa confiance et m'a honoré en acceptant de diriger cette thèse. Il a été un guide pour moi tout au long de mon parcours à l'École Doctorale. Il m'a éclairé par son esprit critique, de ses commentaires, ses remarques et ses conseils avisés pour le cheminement de ce travail. Son soutien et sa disponibilité ne m'ont jamais fait défaut même pendant les moments les plus difficiles de sa vie. Il a toujours marqué un intérêt pour ce travail, m'a encadré et m'a fait profiter de sa propre expertise, de sa compétence et de sa rigueur intellectuelle. Qu'il trouve ici par ces quelques mots l'expression infinie de ma profonde gratitude pour sa contribution remarquable et ses efforts inlassables à l'élaboration de cette thèse dont beaucoup de parties se nourrissent également des travaux de spécialistes des Sciences de l'Éducation.

A tous mes encadreurs et particulièrement Pr Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU, Pr Cyrille Ivan CHAFFI à l'Université de Yaoundé I et au **Dr Emmanuel ITONG A GOUFAN** pour l'accompagnement et la relecture de ce travail, leur aide indispensable sans laquelle je n'aurais pas pu rassembler, à travers plusieurs bibliothèques des universités africaines et occidentales un maximum d'ouvrages, d'articles, de doctrines et autres documents dont leurs propres publications ayant trait à mon sujet.

Aux collègues pour leurs encouragements, leur temps consacré à la relecture et autres observations critique de ce travail afin de déceler et corriger quelques coquilles qui s'y sont glissées.

À Mesdemoiselles CHOUGNONG NONO Adeline Félicité pour les travaux de secrétariat.

À Madame **ANABA Solange Prèxède Victorine Epse SIMO**, Chef de Service du Personnel et de la Solde à la Délégation Régionale de l'Éducation de Base du Centre pour son doigté, sa confiance et les opportunités qu'elle m'a toujours accordés à ses côtés et me permettant d'approfondir mes connaissances sur la gestion quotidienne minutieuse et rigoureuse des ressources humaines dont les Chefs d'établissement primaires, lesquelles connaissances ont enrichie ce travail.

À Monsieur le Ministre de l'Éducation de Base qui a bien voulu autoriser cette recherche au sein de son département et son Délégué Régional pour le Centre, Monsieur **Jean Blaise TSANGA** pour sa compréhension et la diligence grâce auxquelles j'ai pu me départir quelques fois de mes activités professionnelles pour mener mes recherches académiques.

SOMMAIRE

LISTE DES TABLEAUX

LISTE DES FIGURES

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APC	:	Approche Par les Compétences
APEE	:	Association des Parents d'Élèves et Enseignants
CE1-----		Cours Élémentaire Première Année
CE2-		Cours Élémentaire Deuxième Année
CM1-		Cours Moyen Première Année
CM2-		Cours Moyen Deuxième Année
CP ----		-Cours Préparatoire
DDEB	:	Délégation Départementale de l'Education de Base
DSCE	:	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
E.N.S	:	Ecole Normale Supérieure
E.P	:	Ecole Publique
E.P.C.A	:	Ecole Publique Centre Administratif
ENIEG	:	Ecole Normale d'Instituteur de l'Enseignement Général
F.S.E	:	Faculté des Sciences de l'Education
I.C	:	Instituteur Contractuel
I.O	:	Instructions Officielles
IAEB	:	Inspecteur d'Arrondissement de l'Education de Bas
IEMP	:	Instituteur de l'Enseignement Maternel et Prima
M.C	:	Maître Communal
M.E.D	:	Management de l'Education
MINEDUB	:	Ministère de l'Education de Base
N.A.P	:	Nouvelle Approche Pédagogique
NEPAD	:	Nouveau Partenariat Pour le Développement de l'Afrique
O.D.M	:	Objectifs du Développement du Millénaire

O.I.I	:	Objectifs Intermédiaires d'Intégration
O.I.T	:	Organisation Internationale du Travail
O.S.T	:	Organisation Scientifique du Travail
O.T.I	:	Objectifs Terminaux d'Intégration
OA	:	Objectif d'Apprentissage
ONG	:	Organisation Non Gouvernemental
OPO	:	Objectif Pédagogique Opérationnel
R.E.S.E.N	:	Rapport d'Etat sur le Système Educatif National
R.H	:	Ressources Humaines
S.E.P	:	Sentiment d'Efficacité Personnelle
SMIC	:	Salaire Minimum Inter professionnel de Croissance
U.N.E.S.C.O	:	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

RÉSUMÉ

Ce travail s'intitule « Sentiment d'efficacité personnelle et styles de management des responsables d'écoles primaires publiques de la région du Centre- Cameroun ». Pour faire du monde un endroit plus durable et agréable à vivre, l'humanité doit être capable de trouver des solutions à des défis de plus en plus complexes et importants en matière de durabilité mondiale. L'éducation est un vecteur important à cet égard, dans la mesure où elle est utilisée pour réorienter les managériaux. Elle soulève le problème de la disparité, voire de la diversité dans les choix de styles de management malgré l'existence d'un modèle officiel : le style démocratique. Cette dérive, divagation ou déviance managériale s'expliquerait par un faible sentiment d'efficacité personnelle. Les théories ont été mobilisées pour cette étude : Gestion par Objectifs par Peter Ferdinand Drucker (1909-2005), Théorie de la dynamique des groupes (Kurt Lewin, 1947) et Théorie Sociale Cognitive (Bandura, 1977, 1986, 1997). Cette étude est descriptive, exploratoire et relationnelle, utilisant une approche de méthodes mixtes. La technique d'échantillonnage était un échantillonnage raisonné. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire et d'un guide d'entretien semi-structuré. La population était composée de 532 responsables d'écoles primaires publiques (directeurs d'écoles primaires publiques) et 12 chefs hiérarchiques (Inspecteurs d'Arrondissement de l'Education de Base) ayant une expérience approfondie du sujet étudié. Tous ont été interrogés sur le niveau d'implication de leur sentiment d'efficacité personnelle pour les uns et l'évaluation faite de l'usage du SEP par les directeurs pour les autres. Les données quantitatives ont été analysées à l'aide de SPSS v.0.25. Pour toutes les hypothèses, l'alpha était de 0,05 et le niveau de signification de 0,000. Les analyses de corrélation de rang de Spearman ont été effectuées à cinq niveaux différents et les résultats suivants ont été obtenus : RH1 a été confirmé statistiquement à $r = 0,721$, $P = 0,000 \leq 0,05$,

indiquant une forte corrélation positive entre les expériences de maîtrise et le style de management est élevé et positive. RH2 a été confirmé statistiquement à $r = 0.931$, $P = 0.000 \leq 0.05$, montrant une relation positive entre les expériences vicariantes augmentent positivement le style de management. RH3 a été confirmé statistiquement à $r = 0.357$, $P = 0.000 \leq 0.05$, signifiant une relation positive légère entre les persuasions sociales reçues et le style de management. RH4 a été confirmé statistiquement à $r = 0.587$, $P = 0.000 \leq 0.05$, ce qui signifie une relation positive entre les états physiologiques et émotionnels et le style de management.

En conclusion, le sentiment d'efficacité personnelle influence significativement les styles de management des responsables d'écoles primaires publiques à un taux de 70 % car il y avait néanmoins une minorité de 30 % qui appliquaient le style démocratique dans leurs écoles. Sur la base des résultats, des recommandations résilientes ont été formulées.

Mots clés : Sentiment d'Efficacité Personnelle, Style de Management, Responsable d'école, École Primaire Publique

ABSTRACT

This work is entitled 'Self-efficacy and management style of public primary school leaders in Cameroon'. To make the world a more sustainable and pleasant place to live, humanity must be able to find solutions to increasingly complex and important global sustainability challenges. Education is an important vector in this respect, insofar as it is used to reorient managerial staff. It raises the problem of disparity, and even diversity, in the choice of management styles, despite the existence of an official model which is the democratic style. This drift of managerial deviance is explained by a low sense of personal effectiveness. The following theories were used in this study: Management by Objectives by Peter Ferdinand Drucker (1909-2005), Group Dynamics Theory (Kurt Lewin, 1947) and Social Cognitive Theory (Bandura, 1977, 1986, 1997). This study is descriptive, exploratory and relational, using a mixed methods approach and the sampling technique was purposive sampling. Data were collected using a questionnaire and a semi-structured interview guide. The population consisted of 532 heads teachers of state primary schools, and 12 people with in-depth experience of the subject under study were interviewed. Quantitative data were analyzed using SPSS v.0.25. For all hypotheses, the alpha was 0.05 and the significance level 0.000. Spearman rank correlation analyses were performed at four different levels and the following results were obtained: RH1 was statistically confirmed at $r = 0.721$, $P = 0.000$

≤ 0.05 , indicating a strong positive correlation between mastery experiences and management style is high and positive. RH2 was statistically confirmed at $r = 0.931$, $P = 0.000 \leq 0.05$, showing a positive relationship between vicarious experiences positively increase management style. RH3 was statistically confirmed at $r = 0.357$, $P = 0.000 \leq 0.05$, signifying a slight positive relationship between social persuasions received and management style. RH4 was statistically confirmed at $r = 0.587$, $P = 0.000 \leq 0.05$, signifying a positive relationship between physiological and emotional states and management style. In conclusion, the feeling of self-efficacy has a significant influence on the management style of state primary school heads teachers. Based on the results, resilient recommendations were formulated.

Key words: Self-efficacy, Management Style, School Leader, Public Primary School

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La présente étude est intitulée : «Sentiment d'efficacité personnelle et management de l'éducation des responsables d'écoles primaires publiques de la région du centre-Cameroun». Elle porte sur le management de l'éducation, domaine des sciences de l'éducation qui questionne les problèmes de gestion rationnelle, des moyens matériels, financiers et humains mis à disposition dans un système éducatif. Elle trouve sa pertinence sur le fait que malgré la publication d'un « Guide pratique du Directeur », on observe une dérive managériale traduite par le reniement du style de management démocratique officiel. Le management des écoles primaires publiques serait ainsi travesti et bafoué par ceux des responsables qui n'ont pas un sentiment d'efficacité personnelle. En effet, l'examen du rôle joué par le sentiment d'efficacité personnelle dans le management des (EPP) trouve sa justification dans deux ordres de faits. D'abord, l'importance de la fonction du management des EPP ; ensuite, la rareté des études focalisées sur la personnalité du chef d'établissement.

Face à la dégradation de l'éducation constatée en 1993, l'Assemblée Nationale a, le 14 Avril 1998, délibéré et adopté la loi N° 98/004 portant orientation scolaire au Cameroun, laquelle a été aussitôt promulguée par le Président de la République. Cette loi qui s'applique aux écoles maternelles, primaires, secondaires ainsi qu'aux écoles normales, fixe les 09 objectifs de l'Éducation à savoir :

- la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ;
- la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline ;
- l'éducation à la vie familiale ; la promotion des langues nationales;
- l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'Homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discriminations, à l'amour de la paix et au dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale;
- la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat, du développement, de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise ;
- la formation physique, sportive, artistique et culturelle; la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Mais, à l'observation du milieu éducatif et du comportement des produits de l'école, l'on constate avec Hannah, (1972), que 16 ans après la promulgation de cette loi, l'atteinte de ces objectifs reste mitigée. En effet, la très grande majorité des écoliers camerounais ignore tout de leurs cultures respectives (Fédération des syndicats Sud-Cameroun, 2008). Insistant dans le même sens, Abala (2011) affirme que les valeurs comme la dignité, l'honnêteté, l'intégrité, le respect, la discipline, la culture de la démocratie, le respect des droits de l'Homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, la lutte contre les discriminations, l'amour de la paix et du dialogue, la responsabilité civique et la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale, etc., ne sont pas suffisamment pris en compte dans les programmes de l'école primaire. En outre, l'amour, l'effort, le travail bien fait, le patriotisme et l'excellence ne sont pas l'apanage des enseignants (Diwouta (2014).

Selon l'Organisation Internationale du Travail (2011), la crise de l'enseignement en général reste donc encore une triste réalité dans notre pays. Elle est caractérisée par : des grèves intermittentes des enseignants ; un taux d'échec très élevé aux examens officiels ; un exode massif des individus des établissements publics vers les établissements privés où paradoxalement les enseignements sont dispensés par des novices et même des profanes. Pour Beranger (1999), les taux de scolarisation connaissent les mêmes fluctuations alors que les établissements primaires publics se vident de leurs individus, les établissements primaires privés "se remplissent comme des boîtes de sardines et poussent partout comme des champignons." L'UNESCO, le PNUD et l'UNICEF reconnaissent chaque année à l'occasion de la journée mondiale des enseignants, que cette situation dramatique est le fait « des exodes massifs d'enseignants créés par les restrictions budgétaires dans le secteur public, des conditions de travail aberrantes, le stress, l'approche de la retraite, l'usure extrême, l'aigreur et la démotivation pour d'autres » (Organisation Internationale du Travail, idem.).

En réaction à cette situation, les autorités éducatives ont élaboré et mis en application les nouveaux curricula de l'enseignement maternel et primaire depuis la rentrée scolaire 2018, et pris de nombreuses mesures concrètes de redressement du système éducatif allant dans le sens des doléances des enseignants: Reconnaissance du syndicalisme enseignant en 1994 ; réouverture des ENIEG en 1995 ; réouverture de la filière des Sciences de l'Éducation à l'École Normale Supérieure (E.N.S) la même année ; construction et équipement avec l'aide japonaise de plusieurs établissements; l'instauration du paquet minimum ; contractualisation et recrutement de plusieurs enseignants ; élaboration d'un nouvel organigramme du MINEDUB ; attribution de nouvelles primes mensuelles en 2002 (Rapport d'État sur le Système Éducatif National, 2013), ouverture de la toute première Faculté des Sciences de l'Éducation (F.S.E.) à l'Université de Yaoundé I (UY1) en 2014.

Mais, force est de constater avec Gosling (1992) et Ebola (2012) que la baisse du rendement professionnel perdure et s'intensifie chaque année davantage. En effet, les enseignants préfèrent aujourd'hui poser sournoisement des actes de freinage de leur rendement professionnel, de déni de leurs obligations statutaires spécifiques, de rejet de l'éthique et de la déontologie professionnelle. Selon Kent (2004), des grèves actives, ils

sont passés aux grèves larvées, muettes, malignes qui donnent l'impression que tout va bien alors que rien ne va du tout ; présence fictive au poste ; boycott des examens et des évaluations ; confiscation des copies et des bulletins de notes ; attribution des notes extrêmes à tous les individus quels que soient leurs rendements ; rançonnement des parents et individus ; pratique des cours de répétition obligatoires et payants, ainsi que les activités lucratives extrascolaires; vente des denrées alimentaires en classes et des épreuves; utilisation des écoliers comme de la main d'œuvre servile ; demande de retraite anticipée ou intégration d'autres corps de métier ; laxisme, retard, absentéisme, indiscipline notoire et ostentatoire.

Gosling (idem) et Faverge (1974) pointent un doigt accusateur SUR LE COMPORTEMENT PROFESSIONNEL DES RESPONSABLES D'ECOLES PRIMAIRES. Pour eux, ce malaise professionnel est imputable à la gestion des ressources humaines, c'est-à-dire aux multiples frustrations dont sont victimes les maîtres chargés de classes par leurs directeurs : insultes publiques, refus d'accorder les permissions, absence de coopération, de collaboration, de dialogue, communication verticale.

Mais ce point de vue ne fait pas l'unanimité. La présente étude, de par son thème formulé supra, a pour objet cette gestion. Elle soulève une problématique courante en management de l'éducation chère à Klepal (2004) : celle des déterminations du sentiment d'efficacité personnel du manager face aux choix du style de management.

En se fondant sur les théories X et Y de Mc Gregor et les théories des besoins et des motivations, elle formule et cherche à vérifier l'hypothèse selon laquelle le style de management adopté par le responsable de l'établissement est tributaire du sentiment d'efficacité personnel qui l'anime.

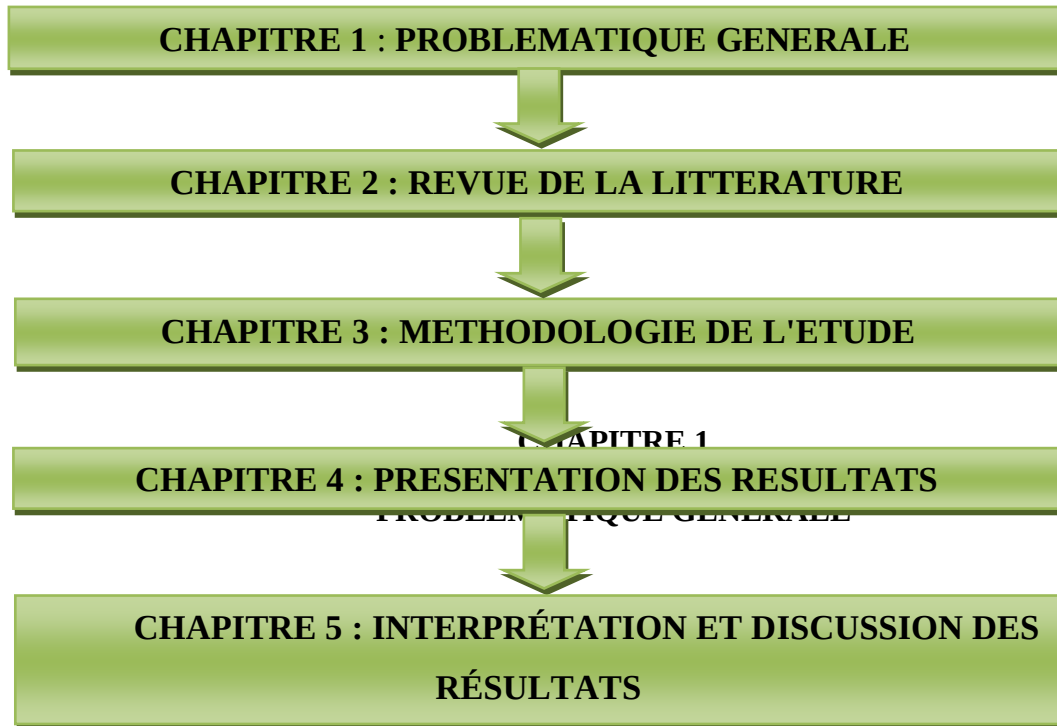
Du point de vue de cet objectif, notre étude est une recherche fondamentale, explicative, vérificative et corrélationnelle. Fondamentale parce qu'elle vise, à travers la spécification et l'intégration conceptuelle, à enrichir la connaissance spéculative sur le management de l'éducation. Explicative et vérificative parce qu'elle, non seulement aborde le problème principal de recherche sans le plier aux théories fondamentales, mais aussi l'examine à travers des observations effectives et objectives de la réalité concrète.

Corrélationnelle parce qu'elle cherche à établir une corrélation entre les variables de nos hypothèses. Du point de vue méthodologique, c'est une étude qualitative, car elle s'appuie sur la collecte, le traitement et l'analyse d'un grand nombre de données non chiffrées.

Préparer les élèves à la vie dans la société de l'information est l'une des principales responsabilités des directeurs d'écoles du XVIIIe siècle dans le monde en rapide évolution d'aujourd'hui. Afin que les élèves apprennent à organiser une vie créative et productive, les enseignants et l'ensemble de la communauté éducative s'efforcent de créer une atmosphère qui les soutient. Les apprenants sont préparés à tous les niveaux d'enseignement, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe, pour parvenir à une éducation de qualité. Il faut beaucoup de ressources humaines et matérielles pour qu'un système éducatif puisse mener à bien un projet de cette ampleur et de cette envergure, notamment en Afrique et particulièrement au Cameroun. L'éducation évolue parallèlement aux changements des environnements dans lesquels elle est dispensée, tout comme tout autre domaine de l'activité humaine dans une civilisation particulière.

Le travail a été divisé en cinq chapitres : le résumé de l'organisation de cette étude est présenté à la figure 2. Ce chapitre présente le sujet de la recherche, développe le problème de la recherche et expose les questions de recherche, les objectifs et les hypothèses, l'importance, la portée de l'étude et la définition des termes clés. Le deuxième chapitre traite du cadre conceptuel de l'étude et la revue de littérature, en établissant des liens entre sentiment d'efficacité personnelle et styles de management des responsables d'écoles primaires publiques en relation avec les questions de recherche. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie de l'étude qui présente la procédure de collecte et d'analyse des données. Les résultats scientifiques présentés au chapitre quatre, tandis que le chapitre cinq contient l'interprétation et discussion des résultats.

Figure 1 : Organisation de l'étude



CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

1.1.1. Contexte de l'Étude

L'éducation est l'un des levains les plus importants du développement économique, politique, social et culturel d'une nation. C'est la raison pour laquelle, le gouvernement camerounais lui a toujours réservé une grosse enveloppe budgétaire. Les sommes ainsi votées par l'Assemblée Nationale, sont investies dans la création, l'ouverture, l'équipement et le fonctionnement des établissements d'enseignement de tous les niveaux. C'est ainsi que pour permettre le développement du secteur primaire, les écoles normales de Mvolé et de Nlongkak avaient été ouvertes en 1962 et 1968 aux jeunes camerounais titulaires du CEPE et du BEPC. Les années suivantes, les Écoles Normales de Nkongsamba, de Garoua, de Pitoa, de Bertoua et de Bafoussam sont aussi créées. La formation qui durait 3 ans, était gratuite et de haut niveau. En effet, les élèves-maîtres étaient entièrement pris en charge par l'État (la scolarité, le logement et la nutrition étaient gratuits ; une bourse d'étude substantielle dont le montant dépendait du niveau [1, 2, 3] leur était mensuellement octroyée ; l'intégration dans la fonction publique assurée à la fin de la formation, etc.). Après obtention de leur diplôme de fin de formation, les jeunes enseignants étaient affectés dans des écoles primaires du pays, sans distinction des localités ni de leurs origines ethniques. Les frais de transport pour rejoindre leurs postes de service ainsi que des frais de congés annuels pour eux-mêmes et leurs familles leur étaient gracieusement payés. Ces enseignants au fil des années, vont former des générations et des générations d'instituteurs. Le maître d'école était alors le référentiel social le plus respecté, le plus respectable et le plus envié. Il était fier de lui. Il « possédait le monde ». La tête haute, il conduisait convenablement et joyeusement des classes de plus de 100 élèves sans coup férir ni frémir. Son ouvrage était fécond. Le salaire n'était pas élevé et pourtant, l'engagement et l'implication au travail étaient rigoureusement observés par tous.

Vers les années 1970-1980, les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Générales (ENIEG) sont créées dans tous les 54 départements du pays. Le métier d'enseignant est alors au faite de sa gloire et l'enseignement primaire avait atteint des niveaux d'aspiration et de réussite scolaire asymptotiques. Les concours

d'entrée dans les ENIEG, plus courus que jamais, sont alors élargis aux titulaires du Probatoire et du Baccalauréat pour des formations de 2 et 1 ans. Avec la libéralisation du secteur de l'éducation survenue en début d'année 1990, on assiste à une prolifération d'ENIEG privées.

Mais courant 1992-1993, survient une crise financière mondiale qui entraîne la dévaluation du franc CFA et oblige le gouvernement à procéder à deux baisses drastiques et successives du salaire mensuel des fonctionnaires. Le secteur de l'éducation est le plus touché. De nombreuses défections sont observées dans les rangs des enseignants et, environ 25% sollicitent une retraite anticipée (MINEDUB, 2013 ; 2014). On assiste alors à la fermeture de toutes les ENIEG et, l'éducation de base sombre graduellement dans une apathie professionnelle caractérisée à tous les niveaux par la pénurie, le provisoire, le dilatoire et la précarité (Ebola, 2012).

Face à cette situation dramatique, les institutions de Bretton-Woods réunies à Cologne en juin 1996, engagent, en accord avec le consensus de Monterreya, l'initiative Pays Pauvres Très Endettés (PPTE) qui propose aux nations africaines frappées par la crise, des remises de dettes multilatérales et bilatérales, sous la condition que ces fonds soient réinvestis dans les secteurs sociaux prioritaires dont l'Éducation. Le gouvernement camerounais y consent et procède à la réouverture des ENIEG. L'année suivante, à l'aune de l'initiative PPTE et pour réduire la carence en enseignant dans les écoles primaires, est lancée ; avec le concours de la banque mondiale, une vaste opération de recrutement d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (IEMP) dénommée projet de « vacatarisation » qui ajoute une nouvelle catégorie d'enseignants : les instituteurs vacataires (IVAC).

En avril 2000, le forum de Dakar décide que pour bénéficier des appuis financiers de la part des bailleurs de fonds, chaque PPTE présente un plan crédible de développement de chaque secteur prioritaire. Le plan camerounais de développement du secteur de l'éducation est validé en juillet, ce qui permet au gouvernement de prendre de multiples mesures en faveur de l'enseignement de base, notamment : la réouverture de la filière des Sciences de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Yaoundé en 2002, la promulgation du nouveau statut particulier des fonctionnaires du corps de

l'éducation nationale en 2005, la promulgation de la gratuité de l'enseignement primaire en 2006, et la transformation du projet de « vacatarisation » en un projet de « contractualisation » beaucoup plus ambitieux. D'où la création d'une autre nouvelle catégorie d'enseignants appelés « Instituteurs Contractuels ».

En septembre de la même année, les objectifs de développement du millénaire sont définis à New-York, parmi lesquels ceux de Dakar, notamment la Scolarisation Primaire Universelle (SPU). En octobre, pour concrétiser leurs engagements, les bailleurs de fonds lancent l'initiative « Fast Track » qui met l'accent sur la SPU. Le gouvernement camerounais y adhère et prend encore d'autres mesures de relèvement de l'enseignement primaire : attribution de nouvelles primes mensuelles aux enseignants, construction et équipement de plusieurs écoles primaires à travers le pays, octroi d'un matériel didactique de première nécessité ou « paquet minimum » aux écoles à chaque rentrée scolaire, etc. En novembre, le gouvernement, pour permettre au système éducatif d'avoir un rendement interne plus élevé et une rétention assez suffisante, élabore et valide, en accord avec les partenaires bilatéraux et multilatéraux, une nouvelle stratégie de développement du secteur de l'éducation. L'un des volets essentiels de celle-ci est une profonde réforme pédagogique dénommée « politique éducative de promotion collective ».

En 2008, pour renforcer cette réforme, le Cameroun s'inscrit au « United Nations Développement Assistance Framework, (UNDAF) », un programme des Nations Unies dont un des objectifs est d'aider les PPTE à améliorer leur taux de scolarisation, de rétention et de réussite scolaire. Parallèlement et en appui à toutes ces initiatives, un Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique au 21^{ème} siècle s'est progressivement réalisé entre les pays africains. Il s'agit d'une coopération internationale pour soutenir les réformes éducatives, veiller à la qualité de l'enseignement, favoriser l'accès à l'outil informatique et à la télématique afin que les objectifs de SPU soient réalisés échéance 2015.

Mais, malgré ces multiples mesures, réformes et initiatives, la pénurie d'enseignants et le marasme éducatif continuent et s'accroissent au fil des années. Cette faillite se caractérise au niveau des apprenants par une augmentation exponentielle du

taux de déperdition et d'échec scolaire, un exode massif d'élèves des écoles primaires publiques vers les écoles primaires privées (Siakeu, 2012). Au niveau des enseignants, elle se manifeste par des comportements socioprofessionnels contre normatifs et une désocialisation organisationnelle

Nonobstant cette crise, les autorités éducatives continuent d'exiger des Instituteurs Contractuels, (IC) plus de fidélité à leur sacerdoce (Tumi, idem.). Mais, ces derniers, non seulement à cause de leur mode de gestion atypique, des besoins propres, des idéaux, des ambitions qu'ils ne peuvent satisfaire sont démotivés, frustrés, complexés et angoissés par rapport à leur avenir (Kom, 2007 ; Kent, 2004 ; Menounga, 2012), à cause du peu de cas qu'on fait de leur confort moral, social, professionnel, financier et matériel. (Abala, 2011).

Pour essayer de résorber la carence en enseignants les parents d'élèves et les collectivités locales décentralisées (mairies) se sont engagés à recruter à leur propre compte, les « maîtres de parents » (MP) et les « maîtres communaux » (MC). Mais, ces MP et MC qui représentent environ 7% et 3 % des effectifs d'enseignants du MINEDUB (RESEN, 2014), sont victimes de chantage et du dilatoire de la part de leurs employeurs, et ne reçoivent aucune rétribution pour service rendu ou reçoivent par intermittence un pécule en dessous du Salaire Minimum Inter professionnel Garanti (SMIG), qui, selon WIKIPEDIA, est un accord de type convention collective entre un gouvernement et les représentants de toutes les professions ; son but étant de fixer un plancher en terme de rémunération salaire horaire. Le SMIG a existé en France de 1950 à 1970 et est resté en vigueur au Maroc. En France, il est remplacé par le Salaire Minimum Inter professionnel de Croissance (SMIC) en 1970.

À cause de cette paupérisation de l'enseignement et de l'enseignant, les ENIEG sont de plus en plus désertées, si elles ne sont pas fréquentées par des jeunes délinquants ou diplômés aigris qui ont déjà tout tenté ailleurs et en vain. En outre, la formation est devenue payante, de (50000 à 60000 francs par an) et l'intégration des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (IEMP) dans la fonction publique est devenue de plus en plus problématique : En 2001 et 2005 c'est l'intégration par vague selon l'ancienneté du CAPIEMP, même si certaines irrégularités sont relevées, notamment le

non- respect des critères de sélection, les différents programmes de contractualisation des instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire depuis la première phase fût lancée en 2019, la deuxième en 2020 et la troisième qui vient de s'achever sur l'ensemble du territoire camerounais. Aussi, à la fin de leur formation, ces derniers, pour survivre, sont obligés soit de se faire recruter comme Maîtres/Maîtresses des Parents, cette catégorie recrutée et rémunérée par l'Association des Parents d'Elèves et d'Enseignants (M.P) ou Maîtres/Maîtresses Communaux (MC) dans des écoles publiques, soit se livrer au petit commerce (vente des denrées alimentaires et de la friperie, des call-box, de l'eau, etc.) dans les abords des routes et autres lieux d'agglomération des populations.

La situation des enseignants, et notamment des IC est encore rendue plus compliquée par le traitement qu'ils reçoivent de la part de leurs hiérarchies sur le terrain que sont les directeurs d'écoles. En effet, leurs relations sont conflictuelles et empreintes d'hostilité si ce n'est du mépris ou de l'indifférence, car ces derniers se comportent plus comme des despotes que comme des chefs dont la mission est d'encadrer et de former les collaborateurs. Par ailleurs, depuis la crise de 1993 et ses conséquences, les chefs d'établissements scolaires primaires publics renient l'usage du guide du directeur d'école primaire et pratiquent un style de management dictatorial en lieu et place du style démocratique.

C'est dans ce contexte non seulement de carence en personnel enseignant et de recherche de l'amélioration des conditions de travail des instituteurs contractualisés, mais aussi d'un climat délétère de travail que s'effectue la présente étude.

1.1.2. Justification de l'Étude

Notre étude se justifie d'abord par sa pertinence et son ancrage dans notre domaine et spécialité. En effet, elle porte en général sur LE MANAGEMENT DE L'EDUCATION, PLUS PRECISEMENT SUR LE MANAGEMENT DES ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES, ET NOTAMMENT LE MANAGEMENT DE LEURS RESSOURCES HUMAINES. ELLE S'INSCRIT POUR AINSI DIRE DANS LE DOMAINE DES SCIENCES DE L'EDUCATION OU A TRAVERS LES SAVOIRS, LES SAVOIR-FAIRE ET LES SAVOIR-ETRE REÇUS A LA FACULTE DES

SCIENCES DE L'EDUCATION, CETTE RECHERCHE FAVORISERA L'ORGANISATION ET L'AGENCEMENT DES RELATIONS ENTRE LE CORPS ENSEIGNANT ET LES RESPONSABLES D'ECOLES PRIMAIRES. C'EST UNE ORGANISATION RATIONNELLE LEGALE QUI REVET LA FORME DE L'ORGANISATION BUREAUCRATIQUE, (MAX WEBER), 2002 PARLANT DES NORMES ET DES REGLES DONT L'OBSERVATION EST IMPERSONNELLE EN PRENANT EN COMPTE LES CONTRAINTES DIVERSES INCLUANT CELLES DE L'ENVIRONNEMENT, MELOUPOU (2007, P. 88) PRECISE QUE : « L'ORGANISATION EST UN SYSTEME DANS LEQUEL ON TROUVE LA MISE EN COMPLEMENTARITE DE L'ENSEMBLE DES RESSOURCES HUMAINE, ANIMALE, MATERIELLE, FINANCIERE ET INFORMATIONNELLE EN SITUATION D'INTERDEPENDANCE DE FAÇON PLUS OU MOINS CONTRAIGNANTE POUR ATTEINDRE UN OBJECTIF OU UN BUT » DANS SON ORGANISATION, LE DIRECTEUR OU LA DIRECTRICE D'ECOLE PRIMAIRE DEVRA SAVOIR QUE L'ATTEINTE DE SES OBJECTIFS NECESSITE NON SEULEMENT LE PILOTAGE, MAIS AUSSI LA REGULATION. SI LA PREMIERE PORTE SUR LA DIRECTION DES PROCESSUS, LE SECOND EST UNE RETRO ACTION INFORMATIONNELLE QUI PERMET DE CONSTATER DES ECARTS PAR RAPPORT AUX BUTS VISES ET DE CORRIGER LES DESEQUILIBRES AFIN D'EVITER DE DEVIER LES OBJECTIFS ASSIGNES. A LA FIN, IL DOIT Y AVOIR ADEQUATION ENTRE LES « INPUTS » C'EST-A-DIRE LES FLUX DES ENTREES ET LES « OUTPUTS », A SAVOIR LES FLUX DE SORTIES.

Notre étude se justifie encore par les lacunes observées dans deux recherches princeps, notamment celles de Bertoli (1997) et Gendron (2007). Le premier a travaillé sur l'efficacité du management dans les organisations publiques. Le problème qu'il a soulevé était celui de l'absence de la formation en matière des Enseignants du Primaire. Il a émis l'hypothèse que la formation des enseignants n'inclut pas un module sur le management des ressources éducatives, d'où l'inefficacité des responsables d'établissements. Les résultats auxquels il est parvenu ont confirmé cette hypothèse. Mais, en examinant très profondément cette étude nous relevons certaines lacunes

d'ordre conceptuelles et méthodologiques. En effet, l'auteur ne s'est basé que sur des écoles de formation des enseignants du secondaire, il n'a pas relevé le fait qu'il fallait aussi former les formateurs de ses enseignants, et évaluer le contenu de leur formation. De plus, il ne s'est basé sur aucun échantillonnage afin de nous situer dans son étude et cerner le niveau de formation des apprenants.

Le second auteur a travaillé sur les ressources mises à disposition des directeurs et leur leadership. Le problème qu'il a soulevé était la carence et le leadership transactionnel. Il a construit l'hypothèse selon laquelle, le manque de moyens financiers notamment empêche les managers d'atteindre les objectifs qui leurs sont assignés. Néanmoins, il ressort que ce dispositif dans son ensemble reste encore trop théorique, et ne s'appuie que très peu sur la réalité empirique de l'enseignement. Seulement, malgré toute la richesse de cet article, nous constaterons que l'auteur n'a pas tenu compte de la motivation (la composante ou processus qui règle l'engagement d'un travailleur dans une tâche précise au sein d'une organisation ; c'est elle qui en détermine le déclenchement dans une direction avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption de la tâche, MVESSOMBA, 2011) et encore moins de la vocation ; « là où vos talents rejoignent les besoins du monde, là est votre vocation », disait ARISTOTE, parlant de la vocation professionnelle. Ainsi, ce n'est pas faux, mais une certitude de penser que le premier critère de la vocation professionnelle est la certitude du bonheur possible par le travail qu'on effectue.

Notre étude se justifie enfin par son originalité. En effet, pour examiner la difficulté pour les managers de l'éducation d'uniformiser leurs styles, nous avons convoqué leur sentiment d'efficacité personnel ou leur estime de soi. Or, la réflexion sur le management de l'éducation s'est particulièrement portée ces dernières décennies aussi bien sur la façon dont une décision est préparée et exécutée au sein d'une équipe pédagogique que sur les compétences cognitives et socio affectives de ceux qui préparent et exécutent ces décisions (Lemoigne, 1974). Certaines se sont particulièrement efforcées à déterminer les chances de réussite de l'implémentation dans les établissements scolaires du style managérial démocratique pour remplacer le style autocratique qui prévalait (Faverge, idem). D'autres ont essayé de replacer les problèmes de management de l'éducation dans des contextes où les rapports entre les

responsables et leurs adjoints sont appréhendés, non seulement à l'occasion de la prise des décisions et de leur application, mais aussi dans leurs relations avec le fonctionnement quotidien de l'école (Lantier, 1987). Il y a donc là un vide qu'il faut remplir, et Ongla (2014) souhaite que ce soit vers un retour à l'examen des compétences professionnelles des directeurs d'écoles que s'oriente la recherche en ce qui concerne le management de l'éducation. Dans cette optique, notre étude permettra de rendre visible les difficultés sociocognitives et psychopédagogiques qu'ils rencontrent dans la gestion de leur personnel.

La population camerounaise de moins de 15 ans représente 43% de la population estimée à 23 248 044 habitants en 2017 avec un taux de croissance annuel de 2,4%. Ce plan cherche à élargir l'éducation de base pour couvrir l'enseignement primaire et le premier cycle secondaire. L'un des plus grands défis de l'éducation de base est l'accès à l'éducation, comme en témoigne l'accès disproportionné, les filles restant les plus défavorisées. À cette fin, le gouvernement envisage que cette décennie garantira l'égalité d'accès des garçons et des filles à une éducation de qualité, garantira une éducation de base gratuite, corrigera les disparités géographiques dans l'accès à une éducation de qualité ainsi qu'une politique scolaire flexible et moins lourde pour les parents.

Les enfants de moins de 15 ans représentent 42 % de la population et ceux de moins de 30 ans sont estimés à 70 %. La population d'âge scolaire (4-23 ans) représente 53% de la population pour un total estimé à 12,8 millions d'habitants en 2019 contre 9,4 millions en 2005, ce qui correspond à une croissance annuelle moyenne de 2,3%. Ces chiffres indiquent, d'une part, le poids important des enfants et des jeunes à scolariser par rapport à la population adulte en âge de travailler, qui en assure en fait le financement ; et, d'autre part, le poids démographique qu'exerce cette tranche d'âge sur le système éducatif en termes d'offre scolaire. Selon les projections du BUCREP, ils atteindront près de 14,4 millions en 2025.

La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 fixant les orientations de l'éducation au Cameroun prévoit en son article 15 que (1) le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone et l'autre francophone, par lesquels l'option nationale du

biculturalisme est réaffirmée ; (2) les sous-systèmes éducatifs mentionnés ci-dessus coexistent tout en conservant chacun leur spécificité dans les modalités d'évaluation et de certification.

Au sein de ces deux sous-systèmes, il existe deux ordres d'enseignement : public et privé. Le secteur privé comprend les sous-ordres suivants : laïc, confessionnel catholique, confessionnel protestant et confessionnel islamique.

L'article 161 de la loi n°2019/024 du 24 décembre 2019 portant Code général des collectivités territoriales renforce encore l'environnement institutionnel de l'éducation au Cameroun, dans le sens où depuis l'avènement de la décentralisation, l'État a procédé au transfert de certaines compétences aux municipalités, comme dans les domaines de l'Éducation (161.a.), de l'Alphabétisation (161.b.) et de la Formation technique et professionnelle (161.c.). L'objectif est d'assurer une gestion participative des structures d'éducation et de formation par les autorités régionales et locales.

D'une manière générale, l'école maternelle camerounaise est un établissement d'enseignement premier d'une durée de deux ans. Elle accueille les enfants âgés de 4 ans pour la première année et de 5 ans pour la seconde. L'État, dans la DSSEF 2013-2020, s'est engagé à développer les écoles maternelles communautaires. Cet engagement se traduit par la signature du Document de politique nationale de développement du préscolaire et de la Stratégie de mise en œuvre du préscolaire communautaire. L'enseignement primaire comporte trois (3) niveaux de deux ans chacun :

- Niveau I/ Level 1 (SIL/CP) et CL1 /2 en anglais) ;
- Niveau II/ Level 2 (CE1/2) et CL3 /4) en anglais
- Niveau III / Level 3 (CM1/2) et (CL5 /6) en anglais.

La fin du cycle primaire est marquée par le Certificat d'Etudes Primaires (CEP) pour le sous-système francophone et le First School Leaving Certificate (FSLC) pour le sous-système anglophone. L'enseignement primaire pour les deux sous-systèmes dure six (6) ans. Au sein d'un même échelon, la promotion est autorisée collectivement, conformément à la réglementation en vigueur. Toutefois, le redoublement d'un élève

peut être autorisé exceptionnellement à la demande des parents (Réf. Arrêté n°315/B1/1464/MINEDUB du 21 février 2006).

Chaque école est placée sous l'administration d'un conseil d'école dirigé par le président du conseil et de la direction de l'école dirigée par le directeur de l'école. A chaque niveau, il y a un animateur qui coordonne les activités pédagogiques. Les écoles primaires d'une subdivision sont placées sous l'autorité d'un Inspecteur Sous-préfectoral de l'Éducation de Base (IBE), qui exerce des fonctions administratives et pédagogiques. Un regroupement d'écoles voisines constitue un bassin pédagogique, lieu de rencontre des enseignants lors des Unités d'Animation Pédagogique (UNAPED et UNAMAT) et des Journées Pédagogiques. Il existe des « Ecoles Pratiques », annexées aux « Ecoles Normales Publiques », sous l'autorité du Délégué Départemental de l'Enseignement de Base.

On estime qu'environ 27 % des enfants ne terminent pas leur scolarité primaire et n'acquièrent donc pas les compétences de base nécessaires à une alphabétisation durable et irréversible (MINEDUB, 2022). En conséquence, la demande d'alphabétisation et d'éducation de base non formelle tend à augmenter, amplifiée par des facteurs tels que la marginalisation sociale, l'isolement de certaines zones, le retour de l'analphabétisme, la pauvreté et d'autres effets néfastes de la crise économique. Les pouvoirs publics ont pris conscience de l'importance du LNFBE et œuvrent pour en faire un levier de développement, en vue de réaliser l'émergence économique et sociale du Cameroun à l'horizon 2035, conformément à leurs engagements envers la communauté internationale.

L'alphabétisation et l'éducation de base non formelle constituent donc des opportunités alternatives d'éducation et de formation dans le secteur non formel. L'alphabétisation couvre les activités visant l'acquisition de compétences en lecture, écriture et calcul d'une part, et le développement de compétences de vie et d'activités génératrices de revenus (AGR) d'autre part. L'éducation de base non formelle est développée pour les enfants d'âge scolaire qui n'ont jamais été scolarisés ou qui ont quitté l'école prématurément, pour leur permettre de refaire la Deuxième Année

(CE2/CL4) ; de poursuivre leurs études, pour ceux qui ont des aptitudes, ou de rechercher une formation professionnelle dans un domaine d'activité donné.

Les activités d'alphabétisation des adultes ont lieu dans les Centres d'Alphabétisation Fonctionnelle (FLC), tandis que celles liées à l'Éducation de Base Non Formelle pour les enfants non scolarisés sont réalisées dans les Centres d'Éducation de Base Non Formelle (NFBEC). Cette étude sur la prise de décision éclairée et l'efficacité des écoles, comme le dit Best (1993), vaut le temps, les efforts et les dépenses. A cet effet, cette étude se justifie par les perspectives suivantes :

L'école primaire, comme tout autre établissement d'enseignement, a besoin de registres de ses activités à des fins financières et réglementaires ainsi que pour trouver les causes des problèmes et prendre des mesures correctives. La pratique de prise de décision nécessite que les données soient collectées, analysées, interprétées et diffusées pour informer le monde sur la situation actuelle de l'école, les besoins de l'école et dans quelle mesure chaque partie prenante doit soutenir les activités de l'école pour qu'il y ait l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage.

Cette étude a été réalisée en utilisant la recherche explicative séquentielle à méthodes mixtes, une méthode qui nous a informé sur le degré de relation entre la prise de décision éclairée et l'efficacité de l'école. Des échantillons ont été tirés parmi les chefs d'établissements primaires qui utilisent quotidiennement les données. Les données ont été interprétées à l'aide de données descriptives et inférentielles et de résultats.

1.2. Formulation et Position du Problème

Le ministère de l'éducation de base (MINEDUB), suite aux travaux des États Généraux de l'Éducation tenus en 1995 et la loi d'orientation de l'éducation votée en 1998 s'était donné pour objectif premier de développer et d'améliorer le système éducatif tout entier. Dans ce contexte, la mission de l'école primaire est demeurée plus que jamais essentielle pour permettre au grand nombre d'enfants d'apprendre à lire, à écrire et à compter et ainsi développer une éducation de base pour tous, garantissant l'élévation générale du niveau de formation nécessaire au pays pour entrer dans le XXIème siècle dans les meilleures conditions.

C'est dans ce cadre que le MINEDUB a conduit la formation des responsables d'écoles et mis à leur disposition un «guide du Directeur de l'école primaire camerounaise» qui a pour but d'améliorer sensiblement le fonctionnement administratif et pédagogique de ces établissements qui constituent le socle de l'éducation scolaire du pays. Ce nouvel outil, accompagné de textes réglementaires fondamentaux régissant l'école primaire doit être utilisé non seulement dans toutes les écoles primaires du pays, mais également dans les inspections et écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général, assurant du même coup une référence commune nécessaire tant en formation initiale que continue et permettant aux différents responsables d'œuvrer ensemble dans le même but, celui de rénover les pratiques managériales, et dont de redynamiser l'enseignement de base en profondeur.

Ce guide du Directeur d'école qui a pour finalité essentielle de répondre en tout premier lieu aux besoins des personnels en charge de l'encadrement et de la direction des écoles maternelles primaires publiques et privées du pays est malheureusement ignoré, ou du moins négligé par ceux-ci. De plus, dans le cadre de la formation initiale, il constitue un outil et une référence de première main pour les directeurs et professeurs des Écoles normales d'Instituteurs d'Enseignement Général pour former les futures générations d'enseignants de l'éducation de Base. Ce référentiel de compétences du Directeur d'École met en exergue toutes les facettes de sa fonction au sein du système éducatif : fonction relationnelle et sociale, facilitatrice de l'insertion de l'école dans son environnement ; fonction administrative, base du fonctionnement de toute l'institution ; fonction pédagogique, essentielle à l'émergence d'équipes pédagogiques dans les écoles, et à la rénovation des pratiques dans les classes. En effet, dans son rôle administratif, le Directeur d'école est :

- un gestionnaire des relations : avec ses adjointes car, il est membre de l'équipe pédagogique au même titre qu'eux ; entre ses adjoints il joue le rôle d'arbitre ; avec les usagers il représente la hiérarchie ; entre les parents d'élèves et les enseignants, il a le pouvoir de décision en cas de conflit de même qu'avec les individus et les parents; avec les parents, il est guide partenaire et conseiller ; entre les parents et les enseignants, il est un médiateur dont le rôle est d'apaiser les conflits, de gommer les malentendus; avec

les partenaires de l'école (parents, associations, ONG) , ses rôles sont divers en fonction des situations, notamment informateur, organisateur, animateur.

- Un communicateur. Il informe la hiérarchie sur tout ce qui se passe à l'école (travail des adjoints, activités pédagogiques, statistiques, sinistres et catastrophes naturelles, accidents, litiges et incidents, absences et maladies, décès, tenue des réunions, fêtes et événements, etc. Avec les partenaires de l'école il transmet et fait appliquer les directives.
- A l'écoute de ses adjoints, des élèves, des partenaires de l'école (parents, ONG et associations).
- Responsable du recrutement et de la radiation suivant les instructions officielles
- Responsable de la discipline scolaire
- Le gestionnaire du personnel à travers les mises en place, la notation administrative, les permissions de congé et d'absence ;
- Le gestionnaire du matériel et des finances (sécurisation et utilisation des locaux, répartition des dons, des fournitures et autres ressources, bibliothèque)

Dans son rôle pédagogique, le directeur d'école :

- Préside les conseils d'école dont le rôle est d'élaborer les emplois de temps, les répartitions des leçons;
- Effectue des visites de classe, des inspections (trois par an) des adjoints, organise des leçons collectives et modèles, vise les cahiers de préparation, tient des conseils pédagogiques, apprécie les carnets de correspondance, valide les sujets d'évaluation.

Pour y parvenir, un certain nombre de compétences, de savoir-être lui sont nécessaires.

En effet, sur le plan pratique, il doit être accueillant (joyeux, agréable et serviable), ouvert, courtois, disponible, dynamique, compréhensif, discret. Il doit être un bon communicateur, savoir parler et écouter. Sur le plan moral, il est ferme, honnête, intègre, digne de confiance, respectueux de ses engagements. Sur le plan intellectuel, il doit être cultivé, curieux.

De toutes ces qualités, celle de communicateur semble prévaloir : le responsable d'école doit savoir parler aux enseignants, il doit savoir les écouter. Il dispose ainsi de plusieurs moyens pour communiquer : le tableau d'affichage, le cahier de transmission, les réunions diverses, la presse, les communiqués radio et télévisuels, les lettres administratives, les comptes rendus, les procès-verbaux, etc. par ces canaux, il informe les partenaires de l'école, transmet et fait appliquer les instructions reçues sur tout ce qui concerne l'école (activités pédagogiques, le travail des adjoints, des sinistres et catastrophes naturels, les accidents, les incidents, les litiges, les absences et les maladies des individus et des enseignants, les décès, la tenue des réunions, les grands événements). Le directeur est à l'écoute de tous. D'abord de ses collaborateurs pour les problèmes de travail comme pour les problèmes personnels. Il écoute leurs doléances, leurs suggestions, leurs critiques. Il écoute ensuite ses élèves. Il le fait soit directement, soit à travers les enseignants titulaires de classe, les délégués des élèves, le comité de gestion, les parents, le maître de service, le comité de gestion, etc... Il écoute enfin les partenaires de l'éducation et la communauté éducative toute entière. Bref, le directeur d'école doit tenir son établissement comme une petite république démocratique.

Mais, force est de constater avec Mouzon (2013) que plusieurs responsables d'écoles ont une conception toute imprégnée du principe d'autorité. Pour eux, une école n'est en rien l'image d'une république en miniature; c'est au contraire une monarchie: d'un côté un directeur, un régent aux pouvoirs absolus; de l'autre, des enseignants, sujets dont les désirs personnels ou l'initiative sont réduits au minimum. En effet, suite à une enquête menée dans la région du Centre notamment dans les départements (Lekié, Mbam et Kim, Mfoundi et Mefou et Afamba,) sur une population cible de 300 Chefs d'établissements de l'enseignement public et de l'enseignement privé confessionnel, dont 75 par département, il a été démontré que les directeurs et directrices qui font usage du style autocratique dans la gestion de leurs établissements sont plus nombreux (225 donc 75%) et moins efficaces que leurs collègues minoritaires (75 donc 25%), mais plus efficaces dans leurs résultats qui utilisent le style démocratique. C'est cette idée qu'exprime Fotué (2014) à l'égard des plus nombreux lorsqu'il écrit qu'ils se comportent comme "des monarques dont les ordres doivent être respectés à la lettre". La Fédération des syndicats de l'enseignement primaire relève à propos que:

Sur le plan administratif, ces directeurs d'écoles ignorent royalement leurs adjoints et entretiennent avec eux des relations empreintes d'hostilité, d'agressivité, d'antipathie. Avec les élèves, ils sont sévères. Certains n'entretiennent pas des relations avec leur hiérarchie (inspecteur, sous-préfet, maire, etc...). D'autres passent même des mois sans se rendre à l'inspection et encore moins à la sous-préfecture où à la mairie. Quant à ce qui est des ONG et autres associations, ils les ignorent royalement. Malting (2010) rapporte que dans certaines écoles, les directeurs sont très rarement présents. Les élèves ne les voient jamais. Lorsqu'ils viennent au travail, c'est pour distribuer les ordres et les tâches sans y prendre part. Murés dans leurs bureaux où on ne voit aucune trace de documents obligatoires ni de tableaux d'affichage, ils ne gèrent pas les conflits de leurs adjoints, se contentant d'établir une respectable distance sociale entre eux reniant ainsi leur rôle de médiateurs, d'animateurs et d'organiseurs.

Sur le plan moral, ces directeurs sont généralement fermés, très peu accueillants, irrespectueux, irrévérencieux. L'humiliation et la domination constituent leur quotidien, ce qui permet à cette catégorie d'agents de l'État d'obtenir une position de pouvoir, de nomination. Nombreux sont ceux qui lient deux choses contraires en lieu et places de deux choses complémentaires : C'est l'exemple de l'organisation d'une réunion de recadrage de collaborateurs et parler de remobilisation. Ceux-ci banalisent la perversion ayant pour conséquence la pédophilie et la corruption alors même que le minimum qu'on doit à la décence publique c'est la sincérité. L'urgence de la pensée positive est vouée à la pensée négative, source des manifestations de la mal gouvernance.

Sur le plan pédagogique, la plupart sont professionnellement moins compétents que leurs adjoints. Les conseils des maîtres sont alors des occasions pour faire prévaloir leur autorité. Bien qu'il existe de bons conflits, certains ne savent pas éviter les mauvais car, un adage bien connu de tous stipule qu'on sait comment on entre dans une guerre mais, on ne sait jamais comment on en sort. Si gouverner c'est prévoir, ils oublient de privilégier deux choses : la discipline et l'ordre. En situation professionnelle, nombreux sont ceux qui ignorent royalement qu'il convient de régler les problèmes globalement et non par segmentation: ce serait par exemple pour le cas du Cameroun où il faille régler le problème de nationalité avant celui de la langue.

Sur le plan juridique, plusieurs chefs d'établissements d'écoles primaires publiques érigent la norme supérieure en norme fondamentale. Autrement dit, ils évoquent à tort et à travers les raisons d'État pour museler leurs collaborateurs sur le terrain. Plusieurs d'entre eux ne respectent aucunement la règle de droit qui s'impose pourtant à tous. Ils ignorent, comme le martèle le premier Président de la Cour Suprême du Cameroun, Daniel Mekobe Sone, que «la démesure dans l'expression des libertés individuelles doit faire face à la fermeté de la loi». Autrement dit, l'expression de l'opinion est un principe cardinal des libertés publiques dans le monde entier. À cet effet, dit-on au quotidien, que «ma liberté commence là où se termine celle de l'autre», un autre principe de l'expression des libertés.

C'est cet écart entre le comportement professionnel attendu des responsables des écoles primaires publiques et le comportement observé sur le terrain qui est le problème de la présente étude. Il s'agit de la disparité dans les choix des styles de management des Écoles Primaires Publiques à savoir, le choix du style autocratique inefficace, non productif, non motivant au détriment du style démocratique qui est plus efficace, productif, motivant. A partir de ce problème, il convient de poser les questions de recherche dont les réponses permettront la compréhension de ce phénomène. Nous ressortirons ainsi la question principale de recherche et les questions spécifiques.

1.3. Problème de l'étude

Le style de management choisi par un manager n'est pas suffisamment motivé par son sentiment d'efficacité personnelle. Les effectifs pléthoriques viennent accroître le gap du respect des normes universelles de management des organisations surtout d'éducation. Alors que l'UNESCO préconise six enseignants pour une école, au Cameroun nous en avons plus de dix voire davantage dans les groupes scolaires. Nous observons également des effets qui parasitent le management notamment l'effet de pygmalion et l'effet de halo. C'est l'absence de la vocation enseignante qui est évoquée. En évoquant les raisons de la désaffection des jeunes pour le métier d'enseignant, l'ensemble des enquêtés pointe un doigt accusateur sur la rémunération salariale qu'ils jugent insignifiante. Ils mettent également à l'index la difficulté inhérente au métier d'enseignant. Les enseignants dans leur grande majorité, décrivent leur situation sociale, leurs conditions de vie et de travail.

Dans une étude sur la formation pratique des enseignants au Cameroun, Djeumeni (2016) démontre que la formation pratique consiste donc dans le contexte réel de travail empirique et de terrain au développement d'une identité professionnelle individuelle et sociale avec l'intégration d'une réalité professionnelle vivante, concrète et réelle. Car détenir une habilité cognitive ou psychomotrice, ou un savoir et un savoir-faire sur quelque chose permet de l'exécuter avec dynamisme et d'accroître le charisme auprès des demandeurs d'un service. Les difficultés dissocient ce qui relève de la formation, de la force professionnalisante du milieu professionnel ou de l'autoformation ; décalage dans le temps entre l'achèvement de la formation et l'évaluation. Pour Gérard (2003), une piste est d'évaluer la pertinence de l'action de formation, d'en vérifier l'efficacité pédagogique en termes d'acquis des participants et de s'assurer que le transfert des acquis est effectivement réalisé sur le terrain professionnel, afin d'inférer l'impact de l'action. Ces trois évaluations peuvent être instrumentées par le recours à des "questionnaires de satisfaction" conçus en ce sens. La formation initiale des enseignants devrait être améliorée (Goignoux et al, Idem). Un novice ne peut vraiment comprendre ce qu'il a préalablement réussi. On ne les protège pas assez des échecs qui sont lourds pour leur devenir professionnel, et préjudiciables à leur bien-être social durant leur formation (Goyette et Martineau, 2018).

Tous les gestionnaires s'accordent sur l'importance de l'évaluation de l'efficacité d'une formation. Dans les faits cependant, cette évaluation est peu réalisée, essentiellement parce qu'on ne sait pas trop comment s'y prendre. L'évaluation de l'impact de la formation est indispensable, mais présente plusieurs difficultés de réalisation. Ainsi le diagnostic révèle une multitude de causes toutes aussi pertinentes les unes que les autres. Ce qui anime aujourd'hui une vive polémique qui divise acteurs et partenaires de l'éducation quant à l'efficacité et l'efficience du management de l'éducation. Les positions sont tranchées rendant ainsi la discussion embarrassante. C'est cet embarras qui suscite des interrogations qui sont autant des questions de recherche.

1.4. Questions de recherche

Les questions de recherche sont constituées de la question principale de recherche et des questions spécifiques de recherche

1.4.1. Question principale de recherche

Notre question principale de recherche est formulée comme suit: le style de management des responsables des écoles primaires publiques au Cameroun est-il fonction de leur sentiment d'efficacité personnelle?

1.4.2. Questions spécifiques de recherche

1. Les expériences de maîtrise contribuent-elles au style de management des responsables des écoles primaires publiques au Cameroun ?
2. Les expériences vicariantes favorisent-elles le style de management des responsables des écoles primaires publiques au Cameroun ?
3. Les persuasions sociales reçues facilitent-elles le style de management des responsables des écoles primaires publiques au Cameroun ?
4. Les états physiologiques et émotionnels favorisent-ils le style de management des responsables des écoles primaires publiques au Cameroun ?

1.5. Objectifs de l'étude

À l'instar des questions de recherche, les objectifs de l'étude seront aussi développés sous un double plan : l'objectif principal et les objectifs spécifiques.

1.5.1. Objectif Principal

L'objectif principal de notre recherche sera de vérifier l'existence du lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun.

1.5.2. Objectifs Secondaires de Recherche

1. Examiner comment les expériences de maîtrise contribuent au style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun
2. Examiner comment les expériences vicariantes favorisent le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun

3. Etudier comment les persuasions sociales reçues facilitent le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun
4. Analyser dans quelle mesure les états physiologiques et émotionnels favorisent le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun

1.6. Hypothèse de L'étude

Une hypothèse est « *une explication provisoire de la nature des relations entre deux ou plusieurs phénomènes* » (Grawitz, 2000, p. 209). Angers (1992, p. 102) la définit comme étant un « *énoncé qui prédit une relation entre deux ou plusieurs termes impliquant une vérification empirique* ». Dans le cadre de cette étude, elle sera comprise comme étant une réponse provisoire à une question de recherche. Compte tenu de la conceptualisation et de la théorisation faite dans ces deux chapitres, nous avons formulé une hypothèse générale et des hypothèses de recherche.

1.6.1. Hypothèse générale de recherche

Il existe une relation significative entre le sentiment d'efficacité personnelle et les styles de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun

1.6.2. Hypothèses secondaires de recherche

1. Les expériences de maîtrise contribuent au style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun;
2. Les expériences vicariantes favorisent le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun
3. Les persuasions sociales reçues facilitent le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun
4. Les états physiologiques et émotionnels influencent le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun

1.7. Intérêts de L'étude

Dans la présente étude, le principal intérêt est la mise en évidence des dérives managériales des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun en vue d'une

prise de conscience générale et d'éventuelles remédiations. Plusieurs raisons nous ont conduit à choisir ce sujet de thèse, consciemment ou inconsciemment. Avant tout, il est constaté que les pratiques de management dans leur ensemble constituent un véritable obstacle sur lequel vient butter la plupart des personnels enseignants. En effet, les pédagogies imposées par les cadres compétents de certains types de pratiques de classes ne cadrent pas forcément avec l'environnement. En plus de cela, ces techniques du fait qu'elles ne sont pas adoptées par les personnels, limitent ainsi la transmission de connaissance aux apprenants. Cependant, plusieurs autres intérêts nous permettent d'étayer notre assertion à savoir l'intérêt pratique, l'intérêt théorique, l'intérêt en éducation, l'intérêt psychologique, l'intérêt scientifique.

1.7.1. Intérêt pratique

En montrant les difficultés sociocognitives et psychopédagogiques que rencontre l'application intégrale du style managérial démocratique (utilisation effective du guide des directeurs d'écoles primaires) dans nos écoles primaires, notre étude permet de jeter des bases concrètes et communes à la gestion efficace et efficiente du personnel des écoles primaires.

1.7.2. Intérêt théorique

Sur le plan spéculatif, notre étude permettra de vérifier que la théorie sociocognitive de Bandura (1976) trouve une validité dans notre contexte.

1.7.3. Intérêt en Éducation

La présente étude apporte une aide substantielle aux responsables d'écoles primaires dans le processus de la gestion du personnel enseignant. Du chef d'établissement au chargé de classe, elle constitue une aide à l'identification des difficultés, voire des manquements des uns et des autres en vue de leur remédiation. En effet, ces remédiations visent l'amélioration des performances du chef d'établissement en lui permettant d'agir positivement et selon les règles déontologiques à court, moyen et long terme sur ses enseignants, ce qui implique un intérêt psychologique.

1.7.4. Intérêt psychologique

Cette étude permettra aux responsables d'écoles primaires de voir les conséquences des disparités et des diversités dans le choix des styles de management au détriment du modèle officiel. Autrement dit, à la fin de cette recherche, les chefs d'établissement primaires verront leurs limites et manquements professionnels du fait du refus de l'application des mesures prescrites dans le guide du directeur d'école primaire publique camerounaise. Elle permettra de voir l'importance d'appliquer les innovations managériales, d'où l'évitement des frustrations, de psychoses ou des névroses auxquelles sont exposés les enseignants victimes d'un leadership dictatorial en milieu professionnel.

1.7.5. Intérêt scientifique

La présente étude permettra non seulement d'améliorer nos prochaines recherches, mais elle contribuera activement à l'amélioration du style de management des directeurs et directrices d'écoles primaires du Cameroun et partant l'innovation scientifique toute entière. L'intérêt scientifique de notre étude est qu'elle nous permet de mobiliser les outils pertinents d'appréciation de la mise en œuvre de politique éducative. Plus précisément, il réside dans le fait qu'elle montre dans un premier temps la pertinence de *la théorie de la traduction de Callon et Latour (1998)* appliquée dans un cas *du changement organisationnel* de Colletette, Delisle et Perron (2008) qui démontre que tout acteur du changement organisationnel, pour atteindre ses objectifs doit avoir une vision systémique, c'est-à-dire une perception cohérente des environnements à l'intérieur desquels il agit et respecter la démarche de mise en œuvre du changement qui porte sur l'intéressement de tous les actants, la prise en compte du contexte socioculturel, la communication interne, la mobilisation des ressources et la gestion des résistances. Nous y ajoutons l'évaluation des résultats en veillant à ce que rien ne soit laissé au hasard, et dans un second temps, l'apport de la théorie de la contingence structurelle qui stipule que l'environnement a une influence déterminante sur la structure et la performance de l'organisation. Et enfin l'apport de la théorie de l'acteur stratégique qui considère le facteur humain comme un des aspects largement dignes d'intérêt face à une situation de changement. Car les individus disposent toujours

d'une marge d'autonomie quel que soit leur statut ou leur position pour interpréter en fonction de leurs objectifs propres qui peuvent différer de ceux de l'organisation le rôle qui leur est fixé. Ils peuvent, de façon stratégique contourner les contraintes, profiter des failles dans les règles, des défaillances techniques ou des pressions économiques pour s'écarter du rôle qu'ils doivent jouer et faire aboutir leurs objectifs personnels parfois camouflés, et se présenter comme de la résistance.

La motivation est un sujet qui préoccupe des psychopédagogues et beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation. La motivation a fait l'objet de nombreux travaux (articles scientifiques, conférences, thèses et mémoires). Les enseignants sont d'accord pour dire qu' « on apprend mieux quand on est motivé et bien managé. » On ne peut pas espérer la réussite sans motivation des apprenants. Beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie ainsi que des enseignants s'intéressent à la motivation scolaire.

1.7.6. Intérêt professionnel

Sur le plan professionnel, l'étude met en exergue l'importance de la gouvernance en tant que processus d'amélioration de la qualité de la gestion des écoles primaires sur le plan administratif, financier, académique, heuristique, infrastructurel et social. Aussi l'importance de la mise en cohérence de toutes les ressources temporelle, humaine, matérielle, juridique, culturelle, financière et communicationnelle pour la réussite de toute activité relative au management de l'éducation. Notre recherche relève aussi la nécessité d'utiliser des personnes qualifiées dans la préparation, l'élaboration, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation du changement dans les institutions d'enseignement primaire ainsi que l'élaboration des instruments nécessaires. Ceci nécessitera la création des organes d'audit et la formation des qualitiens. Sur le plan personnel, l'intérêt professionnel de cette étude n'est plus à démontrer. En notre qualité de responsable au ministère de l'enseignement de base.

1.7.7. Intérêt social

Dans le cadre de la stratégie opérationnelle de la nouvelle gouvernance au ministère de l'enseignement de base au Cameroun, notre étude trouve sa place dans le plan d'action gouvernemental permettant de passer du constat actuel d'un enseignement

base inefficace, en mal de modernité à la matérialisation de la vision à long terme d'un management moderne, professionnalisé, résolument ouvert sur la société et le monde, qui promeut l'entrepreneuriat, moteur stratégique de redéploiement économique, de création d'emplois et de croissance et qui réponde à la double exigence de production des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être et de production de la ressource humaine quantitativement et qualitativement nécessaire à l'édification d'un Cameroun émergent. La contribution de notre étude dans ce grand chantier repose sur le renforcement des capacités de pilotage et de gestion du système national de l'enseignement de base.

1.8. But de l'étude

Nous voulons à travers cette étude, démontrer que le style de management du responsable d'école primaire est tributaire de son sentiment d'efficacité personnelle. Le but de cette étude est de mettre en exergue les éléments du nouveau mode de pilotage de l'enseignement primaire à partir de l'examen du contenu et du processus de la mise en œuvre de la réforme de 1993 en insistant sur les problèmes que rencontre l'école pour tirer profit des prérogatives qui lui sont transférées afin de proposer aux décideurs des pistes d'action ou du moins des réflexions pour implémenter les autres leviers de la réforme et renforcer les politiques de pilotage opérationnel et stratégique de l'enseignement primaire camerounais.

1.9. Délimitations de l'étude

La délimitation détermine les bornes ou l'étendue du champ d'investigation du sujet traité. Elle constitue une sorte de barrière qui maintient le travail de recherche dans le bon cadrage en en cernant les contours. Elle dépend généralement de l'objectif général, et justifie le contenu ou les variables de l'étude, la population ou l'échantillon, la durée, les théories et le site géographique. Dans notre investigation, il est question de circonscrire le cadre de l'étude au quadruple plan géographique, temporel, thématique et théorique.

1.9.1. Délimitation géographique

Sur le plan géographique, notre recherche se déroule au Cameroun, dans la région du Centre, notamment les départements du Mfoundi, Mefou et Afamba, Mbam et Kim et Haute Sanaga.

1.9.2. Délimitation temporelle

Du point de vue temporel, cette recherche porte sur un thème actuel et dynamique. L'étude a débuté le 10 Octobre 2018 avec la validation de notre projet de thèse. Du fait de la pandémie du siècle « le corona virus encore appelé la covid-19 » notre étude s'inscrit dans la période allant de la réforme jusqu'en 2021 date à laquelle nous achevons nos enquêtes sur le terrain. Ceci dit nous ramassons au passage les dispositions réglementaires et les discours élaborés et diffusés pour faciliter la mise en œuvre.

1.9.3. Délimitation thématique

Sur le plan thématique, notre travail porte sur le management des ressources éducatives en général et des ressources humaines en particulier notamment en ce qui concerne les styles de management.

Il a été question dans ce chapitre 1^{er} de présenter la problématique générale de notre étude qui est celle de la disparité dans le choix des styles de management des institutions d'éducation par les responsables des écoles primaires publiques. Pour examiner cette problématique, nous avons présenté le contexte de l'étude qui est celui de l'amélioration du système éducatif ainsi que celui de l'implémentation du code éthique et déontologique du directeur d'école primaire. Ce contexte nous a permis de formuler et de poser clairement le problème de notre recherche ainsi que sa problématique spécifique. De ceci, nous avons ressorti les questions de recherche, les objectifs, les hypothèses, les intérêts et la délimitation de l'étude, d'où le second chapitre de notre travail.

1.10. Importance de l'Étude

On ne saurait trop insister sur la nécessité d'édifier l'importance d'une prise de décision éclairée pour l'efficacité de l'école. Amin (2005) affirme qu'au début de la recherche, il faut indiquer comment les résultats de la recherche influenceront l'institution ou la société en question. Contrairement à la justification de l'étude qui se concentre sur le « pourquoi » de l'étude, la signification de l'étude se concentre sur le « comment » de la recherche. **L'intérêt de cette étude sera abordé du point de vue des différents acteurs du secteur éducatif. Il s'agit notamment des élèves, des**

enseignants, du chef d'établissement, de la communauté, du monde de la recherche et de l'État.

Les élèves : Lorsque leurs enseignants agissent sur la base de leurs résultats, leurs chefs d'établissement agissent sur la disponibilité des données scolaires pour éclairer les besoins de l'école. L'État finance l'éducation en fonction des besoins de l'école, les élèves reçoivent un certain niveau d'éducation de qualité. Les caractéristiques des élèves sont connues et les décisions sur la manière de les gérer sont ainsi élaborées. Cela est très visible en matière d'éducation inclusive. Les performances des enfants sont stockées dans des fichiers analogiques au fil des années pour informer les progrès de l'enfant pour une meilleure prise de décision concernant les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'enfant.

Les Enseignants : Les enseignants comprendront la nécessité d'une prise de décision éclairée par les données dans le cercle pédagogique ainsi que dans l'administration des différents élèves de l'école. Cela améliore le leadership des enseignants dans la mesure où les enseignants utilisent les résultats des enfants, les informations sur leur parcours et diverses données disponibles pour les élèves pour réfléchir aux méthodes pédagogiques nécessaires par exemple et aux différentes modalités de leadership envisagées pour l'école. De plus, les données permettent à l'enseignant de connaître les types de décisions et les meilleures procédures à entreprendre. Les actions des enseignants dans les écoles sont prédites par les informations dont ils disposent. Même les données des enseignants sont utiles à l'administration scolaire.

Les chefs d'établissement : Le directeur comprend la nécessité de la gestion des ressources éducatives. Dans cette dimension, il comprend la nécessité de données de qualité, identifie les données requises, garantit les procédures de prise de décision nécessaires, les défis de la prise de décision et que les données sont bonnes lorsqu'elles satisfont à ces variables. À cette fin, le leadership de l'école améliore l'efficacité de l'école dans diverses dimensions du leadership. Les chefs d'établissement ont besoin de données sur la situation scolaire telle que la structure humaine, financière et matérielle, sociale et économique de la population et leur évolution dans le temps pour éclairer le

type de décisions à prendre. La qualité du personnel, les capacités des élèves et la force de la communauté scolaire ne sont connues qu'à travers les informations disponibles au niveau de l'école. Le leader peut également capturer différents types de décisions à prendre à l'école, quand et pourquoi, ainsi que de meilleures procédures de prise de décision. Tout cela ne fait que contribuer à améliorer l'efficacité de l'école.

L'État : L'État utilise également ces informations au profit du secteur de l'éducation. L'allocation des ressources de l'État lors du financement de l'éducation sera équitablement répartie s'il existe des données de qualité, requises et respectueuses des différents besoins de la population scolaire. Cela permet à l'école de maîtriser les données nécessaires à l'amélioration de la qualité, de l'égalité et de l'équité pour tous. Les disparités régionales en matière d'éducation sont minimisées, les ressources éducatives équitablement réparties et les décisions prises selon les normes, types et procédures les plus équitables. Les groupes de réflexion sur l'éducation analysent mieux la carte scolaire et assurent une meilleure allocation et gestion des ressources.

Organisations non gouvernementales (ONG) : Les ONG n'ont pas limité leurs activités éducatives à la prestation de services. Ils sont également impliqués dans le lobbying et le plaidoyer en faveur d'une réforme de l'éducation, travaillant individuellement et par l'intermédiaire de réseaux pour participer au dialogue politique dans de nombreux pays africains. Dans le contexte de la décentralisation en Afrique, les ONG créent de nouveaux espaces pour la participation de la société civile à l'éducation. Les récentes réunions sur l'Éducation pour tous (EPT) à Johannesburg et à Dakar ont reconnu le rôle vital des ONG dans la promotion d'une éducation universelle et équitable de qualité. Les discussions sur l'EPT ont annoncé les nouveaux rôles des ONG en tant que prestataires d'éducation alternative, innovateurs, défenseurs et partenaires du dialogue politique. Et les donateurs ont commencé à s'engager dans des programmes de renforcement des capacités techniques et institutionnelles pour les ONG locales. Au cours de la dernière décennie, les ONG ont été de plus en plus sollicitées pour mettre en œuvre des programmes de développement. Ces dernières années, des quantités croissantes de ressources de développement ont été acheminées vers et via des ONG dans tous les secteurs. Et, en retour, les ONG qui œuvrent pour réduire la pauvreté, améliorer le bien-être social et développer la société civile sont devenues plus

dépendantes des donateurs internationaux, conduisant à une croissance explosive des ONG locales dans de nombreux pays. Tant que tous les enfants et les adolescents apprennent, protéger le droit humain à une éducation de base n'a aucun sens. Ce n'est pas seulement le nombre d'années passées en classe, mais aussi les informations et les compétences acquises par les jeunes qui déterminent la croissance, le développement et l'élimination de la pauvreté.

Le monde de la recherche : Cette étude contribue grandement à améliorer la portée de la recherche dans cette perspective. Il crée une littérature sur laquelle s'appuieront les recherches futures. Cela ouvre également le champ des connaissances sur les questions liées aux détails essentiels qui en découlent et crée également plus de chances pour de futures recherches dans cette dimension. Surtout, il permet au chercheur de remplir les conditions requises pour l'obtention du diplôme de doctorat en leadership pédagogique.

1.11. Définition des concepts-clés

1.11.1. Management

Le Petit Larousse Illustré (2015), définit le management comme un ensemble de techniques de direction, d'organisation et de gestion de l'entreprise. Quelques auteurs en psychologie du travail ont proposé plusieurs définitions de ce concept. Pour Mintzberg (1990), le management est l'ensemble des processus par lesquels ceux qui ont la responsabilité formelle de tout ou une partie de l'organisation essayent de la diriger ou, du moins, de la guider dans ses activités. Pour Masclet (2004), c'est l'action et la manière de conduire une organisation, de la diriger, de planifier son développement, de la contrôler.

La définition que propose Drucker (1989) nous intéresse particulièrement car, selon lui, le management consiste à “mettre l'accent sur la capacité des hommes à produire un résultat commun, une sorte d'autonomisation ou de responsabilisation des travailleurs et des équipes de travail.”

Dans la littérature scientifique, le management est très souvent confondu au leadership. Pourtant une réelle différence existe entre les deux termes. De manière

générale, un manager est un cadre d'équipe recruté qui dispose d'une autorité de commandement, légitimée par l'organisation, pour diriger et coordonner l'ensemble des individus sous sa responsabilité (Caillé, Courtois, Galharret & Jeoffrion, 2020). Très souvent, pour faire son travail, le manager fait appel soit au pouvoir hiérarchique qui lui est conféré en s'appuyant sur son autorité de commandement, soit il peut user de stratégies managériales en s'appuyant sur son leadership. Le leadership quant à lui renvoie à "la capacité d'une personne à influencer les autres, lui permettant ainsi d'être écoutée et suivie par un groupe d'individus" (Caillé et al, 2020). Selon Weber (1914), là où le manager s'impose au groupe par la voie hiérarchique, le leader tire, lui, son pouvoir de sa relation avec les autres membres de l'équipe. Etablir cette différence entre le management et le leadership est très important car le plus souvent même dans l'entreprise ce sont des postures qui se confondent.

1.11.2. Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP)

Selon Bandura (2003), le SEP désigne les croyances (foi, confiance, conviction) d'une personne sur sa capacité d'atteindre des buts ou de faire face à différentes situations. Le sentiment d'efficacité personnelle peut également se définir comme « *le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter* » (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988, p. 411). Pour (Jewett et Laval, 2008, p.196), l'auto-efficacité ou l'efficacité personnelle est liée « *à la perception d'une personne de sa capacité à exécuter des tâches indépendamment d'autrui* ». En d'autres mots, il s'agit des croyances des gens concernant leur compétence à accomplir une tâche avec succès (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols, 1996). Ces croyances ont fait l'objet d'un grand nombre de recherches. La présente étude s'intéressera en particulier aux croyances d'efficacité dans le domaine scolaire. Le sentiment d'efficacité personnelle désigne en clair les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles.

Pour (Jewett et Laval, 2008, p.196), l'auto-efficacité ou l'efficacité personnelle

est liée «à la perception d'une personne de sa capacité à exécuter des tâches indépendamment d'autrui». Selon cette théorie, l'efficacité personnelle influence foncièrement les choix des individus en matière d'activités, des efforts consentis pour la réalisation de ces activités et de la persévérance individuelle.

Le sentiment d'efficacité personnelle désigne en clair les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixés, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles.

1.11.3. Sentiment d'efficacité autorégulatrice

L'école, rappelons-le, est le lieu principal où les enfants développent leurs capacités cognitives et acquièrent les connaissances essentielles pour agir en société. C'est également le premier lieu où les capacités autorégulatrices scolaires sont développées et également une variable influente dans le parcours scolaire de ces derniers. Le sentiment d'auto-efficacité ne concerne pas uniquement les individus, les enseignants peuvent également exprimer la manière dont ils se sentent capables d'influencer les progrès de leurs individus. Nous considérerons l'impact de cette variable traduisant le contexte scolaire, sur le sentiment d'auto-efficacité et les acquis des individus. Nous développerons dans le chapitre suivant, l'importance que revêt le contexte scolaire sur les progrès effectués par les individus.

Dès lors que l'on constate l'existence d'un lien entre l'efficacité autorégulatrice et le sentiment d'efficacité personnelle des individus, le sens de cette relation devient naturellement une interrogation. La qualité des capacités autorégulatrices que les individus emploient est fonction de plusieurs croyances que les individus possèdent d'eux-mêmes dans la mesure où les individus qui possèdent un sentiment d'auto-efficacité élevé s'engagent dans des stratégies autorégulatrices elles-mêmes plus efficaces (Pajares, 2002). Le lien entre l'efficacité personnelle perçue et le sentiment d'efficacité autorégulatrice a souvent été évoqué, cependant, la causalité entre ces deux variables reste encore à l'heure actuelle pour le moins nébuleuse car souvent peu étudiée. Nous considérerons dans ce travail l'efficacité autorégulatrice en tant que

facteur influent du sentiment d'auto-efficacité scolaire selon Zimmerman, (1989) ; Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, (1992). En effet, ces derniers ont démontré que l'efficacité autorégulatrice influençait la confiance que possèdent des collégiens en leurs compétences scolaires et qu'à travers cette influence, elle affectait les performances qu'ils obtenaient. Ces résultats ont été confirmés par Bandura et Zimmerman (1994) qui ont constaté chez des étudiants que l'efficacité autorégulatrice qu'ils manifestaient influençait leur sentiment d'auto-efficacité. Le fait d'avoir un sentiment d'efficacité autorégulatrice élevé contribue à la réussite scolaire des individus notamment par le fait qu'il permet de construire un sentiment d'efficacité cognitive robuste tout en élevant leurs aspirations dans les domaines scolaires Zimmerman et al, (1992).

Cependant, une précision mérite d'être apportée. Bien que l'efficacité autorégulatrice soit considérée en amont du sentiment d'auto-efficacité, cette perception se distingue des quatre sources théoriques précédemment présentées dans la mesure où ces sources influentes du sentiment d'auto-efficacité le sont également de l'efficacité autorégulatrice. Il semblerait donc que les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, les persuasions sociales et les états physiologiques et émotionnels sont des facteurs sur lesquels se fondent les une contrepartie à réguler de la sorte ses comportements. En anticipant des résultats et réussites futures, il pourra trouver un intérêt à privilégier les activités scolaires pour que celles-ci soient, au moins pendant un temps, plus attrayantes pour lui que d'autres activités. De ce fait, il vivra mieux son apprentissage scolaire dans la mesure où le travail qu'il fournira sera plus efficace. Il est tout de même nécessaire de préciser que la réalisation de stratégies autorégulatrices nécessite que les buts que se fixent les individus soient réalisables afin qu'ils puissent prendre conscience des progrès qu'ils effectuent et appréhender la tâche de manière à ce que celle-ci soit réalisable, Schunk, (1990). S'ils se fixent des buts qu'ils ne peuvent réaliser, ils perdront toute cette motivation qui leur est nécessaire pour se sentir capables de mettre en œuvre ces stratégies autorégulatrices. Pour que l'individu puisse mettre en œuvre des stratégies qui lui permettront de favoriser ses conditions d'apprentissage, il doit préalablement posséder un sentiment d'efficacité autorégulatrice suffisamment élevé, Bandura, (1986, 1997) ; Zimmerman, (1989), Pintrich et de Groot, (1990).

Le sentiment que possèdent les individus en leurs capacités à réguler leur propre

apprentissage, autrement nommé sentiment d'efficacité autorégulatrice, correspond à la manière dont les individus se sentent capables de mettre en œuvre des stratégies qui favoriseront leur processus d'apprentissage (Zimmerman, 2008). En d'autres termes, en plus de leur sentiment d'auto efficacité, l'efficacité autorégulatrice («self-efficacy for self-regulation») exprimée par les individus joue un rôle déterminant sur leur réussite scolaire, Zimmerman et Martinez-Pons, (1986) ; Zimmerman, (1994). Par conséquent, les individus qui se sentent capables de mettre en œuvre des stratégies autorégulatrices bénéficieront des meilleurs apprentissages. Il a généralement été constaté, Pajares, Britner et Valiante, (2000); Pajares et Graham, (1999) ; Pajares, Miller et Johnson, (1999); Pajares et Valiante, (1997, 1999, 2001) que l'efficacité autorégulatrice étaient liée positivement avec les performances obtenues par les individus.

En effet, Zimmerman et ses collaborateurs ont étudié de manière étroite la confiance que possèdent les individus à mettre en œuvre des stratégies favorables à leur apprentissage, c'est-à-dire l'efficacité autorégulatrice nécessaire pour réussir à l'école. Ces chercheurs ont largement souligné le lien qu'entretient ce sentiment avec la motivation et les succès scolaires des individus, Zimmerman, 1989 ; Zimmerman et Bandura, (1994) ; Zimmerman, Bandura et Martinez Pons, (1992) ; Zimmerman et Martinez-Pons, (1990). L'étude du sentiment d'efficacité autorégulatrice a retenu notre attention en raison du lien étroit que ces croyances entretiennent avec la motivation des individus et leurs performances scolaires, Caprara et al, (2008) ; Usher et Pajares, (2008a). Les individus qui ont un sentiment élevé d'auto-efficacité utilisent davantage de stratégies autorégulatrices. Par conséquent, ils persistent davantage dans une tâche et manifestent plus d'intérêt pour ce qui leur est demandé. Ils gèrent également mieux leur temps et leur environnement d'apprentissage, contrôlent et régulent mieux leurs apprentissages que les individus qui ont un faible sentiment d'auto efficacité, Pintrich et de Groot, (1990). Tout comme le sentiment d'auto-efficacité, l'efficacité autorégulatrice fait partie des éléments nécessaires au bon déroulement du parcours scolaire des individus, Zimmerman, (2000). En effet, en vue de progresser scolairement, les individus doivent non seulement connaître et comprendre les stratégies nécessaires pour y parvenir mais ils doivent également se sentir capables de les utiliser.

Bien que l'efficacité autorégulatrice soit relativement proche sémantiquement du

sentiment d'auto-efficacité, ces construits se distinguent fortement et sont mesurés tout à fait différemment. Le sentiment d'auto-efficacité permet d'évaluer des capacités à réussir une tâche scolaire tandis que l'efficacité autorégulatrice permet de préciser si l'individu se sent capable d'instaurer des conditions qui favoriseront son processus d'apprentissage. Par exemple, nous avons vu qu'un élève qui exprime un sentiment d'efficacité autorégulatrice élevé se sentira capable de terminer ses devoirs dans les temps ou de travailler alors qu'il a d'autres choses intéressantes à faire. En d'autres termes, le sentiment d'auto-efficacité considère une tâche scolaire tandis que l'efficacité autorégulatrice se rapporte aux conditions d'apprentissage qui favorisent les progrès scolaires. Si ces deux perceptions améliorent toutes deux le parcours scolaire des individus, nous avons souhaité éclaircir la relation qui lie l'efficacité autorégulatrice au sentiment d'auto-efficacité.

Le sentiment d'efficacité autorégulatrice évolue. Bien que très peu de recherches aient considéré l'évolution de l'efficacité autorégulatrice manifestée par les individus, Pajares et Valiante (2002) ont étudié cette problématique et ils ont constaté que cette perception de soi déclinait entre le primaire et l'université. En effet, en ce qui concerne l'évolution temporelle des stratégies autorégulatrices il semblerait qu'elles n'aient pas un mode de fonctionnement statique car l'apprentissage autorégulé évolue en fonction du contexte scolaire, des efforts personnels accomplis par les individus pour s'autoréguler et des performances qu'ils obtiennent, Zimmerman et Martinez-Pons, (1990) ; Zimmerman (1995). Il a été constaté que ce sentiment avait tendance à diminuer dans le temps car en primaire, les tâches et exercices que l'on propose aux individus sont étroitement structurés, guidés, orientés et surveillés. Par ailleurs, cet encadrement dont bénéficient essentiellement les jeunes individus favorise le développement d'un sentiment d'efficacité autorégulatrice positif. En revanche, plus ils avancent dans leur parcours scolaire, plus il est attendu d'eux qu'ils soient autonomes dans les tâches et dans le travail qu'ils doivent réaliser.

Par conséquent, ils ont moins de points de repères sur lesquels se fonder pour construire une efficacité autorégulatrice aussi solide que celle qu'ils manifestaient plus tôt dans leur scolarité, Usher et Pajares, (2008a). Cependant, il semblerait qu'il manque cruellement de recherches permettant de tracer véritablement la trajectoire empruntée

par cette perception de soi à travers le temps, dans le cadre de domaines scolaires spécifiques, Pajares et Valiante, (2002). Nous pouvons en effet allouer une limite principale à ces recherches qui ont eu pour objectif d'étudier l'évolution de l'efficacité autorégulatrice dans le temps. Généralement, les individus considérés n'étaient pas suivis de manière longitudinale mais bien de manière transversale à travers une étude simultanée de plusieurs cohortes composées d'individus d'âges différents, Pajares et Valiante, (2002). Afin de conclure véritablement à une amélioration ou à un déclin de cette perception de soi dans le temps, comme nous l'avons précisé pour les perceptions de soi abordées avant, il est nécessaire de suivre les mêmes individus, autrement dit, un panel d'individus, sur une période de leur parcours scolaire et ce, de manière longitudinale, afin de pouvoir véritablement estimer les périodes propices au changement chez un même élève, ce, à travers le temps.

Nous pouvons constater ici qu'il existe de forts bénéfices à manifester un concept de soi, un sentiment d'auto-efficacité et une efficacité autorégulatrice élevés et nous pouvons ajouter à cela qu'il est important que les individus perçoivent favorablement ce qu'ils apprennent à l'école pour pouvoir progresser. Ces perceptions de soi jouent un rôle central dans le déroulement de la scolarité des individus mais pas seulement, elles participent au bon fonctionnement mental et au bien-être des individus dans la mesure où elles leur permettent d'être appréciés aussi bien par eux-mêmes que par leurs autrui signifiants, Pajares, (2001). Nous avons souhaité, dans ce travail, étudier particulièrement l'évolution du sentiment d'auto-efficacité ainsi que son influence sur les progrès scolaires effectués par des individus du primaire en mathématiques et en français. Très peu d'études ont réellement considéré de manière longitudinale cette perception de soi qui, parallèlement, est trop souvent ignorée des recherches conduites dans l'enseignement primaire français.

A notre connaissance, la trajectoire de croissance du sentiment d'auto-efficacité d'individus de primaire n'a jamais été déterminée empiriquement. Si le sentiment d'auto-efficacité manifesté par les individus est un élément clé qui favorise leurs apprentissages, il semblerait que parallèlement à celui-ci, le sentiment d'auto-efficacité déclaré par l'enseignant soit également une variable influente dans le parcours scolaire de ces derniers. Le sentiment d'auto-efficacité ne concerne pas uniquement les

individus, les enseignants peuvent également exprimer la manière dont ils se sentent capables d'influencer les progrès de leurs individus. Nous considérerons l'impact de cette variable traduisant le contexte scolaire, sur le sentiment d'auto-efficacité et les acquis des individus. Nous développerons dans le chapitre suivant, l'importance que revêt le contexte scolaire sur les progrès effectués par les individus.

Dès lors que l'on constate l'existence d'un lien entre l'efficacité autorégulatrice et le sentiment d'efficacité personnelle des individus, le sens de cette relation devient naturellement une interrogation. La qualité des capacités autorégulatrices que les individus emploient est fonction de plusieurs croyances que les individus possèdent d'eux-mêmes dans la mesure où les individus qui possèdent un sentiment d'auto-efficacité élevé s'engagent dans des stratégies autorégulatrices elles-mêmes plus efficaces, (Pajares, 2002). Le lien entre l'efficacité personnelle perçue et le sentiment d'efficacité autorégulatrice a souvent été évoqué, cependant, la causalité entre ces deux variables reste encore à l'heure actuelle pour le moins nébuleuse car souvent peu étudiée. Nous considérerons dans ce travail l'efficacité autorégulatrice en tant que facteur influent du sentiment d'auto-efficacité scolaire, Zimmerman, (1989) ; Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, (1992). En effet, ces derniers ont démontré que l'efficacité autorégulatrice influençait la confiance que possèdent des collégiens en leurs compétences scolaires et qu'à travers cette influence, elle affectait les performances qu'ils obtenaient. Ces résultats ont été confirmés par Bandura et Zimmerman (1994) qui ont constaté chez des étudiants que l'efficacité autorégulatrice qu'ils manifestaient influençait leur sentiment d'auto-efficacité.

Le fait d'avoir un sentiment d'efficacité autorégulatrice élevé contribue à la réussite scolaire des individus notamment par le fait qu'il permet de construire un sentiment d'efficacité cognitive robuste tout en élevant leurs aspirations dans les domaines scolaires, Zimmerman et al, (1992). Cependant, une précision mérite d'être apportée. Bien que l'efficacité autorégulatrice soit considérée en amont du sentiment d'auto-efficacité, cette perception se distingue des quatre sources théoriques précédemment présentées dans la mesure où ces sources influentes du sentiment d'auto-efficacité le sont également de l'efficacité autorégulatrice. En effet, il semblerait que les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, les persuasions sociales et les états

physiologiques et émotionnels sont des facteurs sur lesquels se fondent les individus pour construire leur sentiment d'auto-efficacité autorégulatrice, Pajares, (2002) ; Usher et Pajares, (2006).

1.11.4. Responsable d'établissement scolaire

C'est le chef, le directeur d'une école primaire. Son rôle est de piloter la structure, c'est-à-dire la conduire, la guider, la gérer, la manager, la performer, l'évaluer etc... Autrement dit, piloter c'est décider et agir en fonction d'une finalité. En effet, le chef d'établissement en tant que pilote de son école doit tout faire pour mener à bien les activités de l'établissement de manière performante. Gérer c'est prévoir, ce qui suppose d'intégrer: les sciences exactes telles que les mathématiques, les statistiques, la physique, les sciences humaines (sociologie, psychologie, philosophie).

Le chef d'établissement dans sa gestion doit appliquer la science du choix et de l'action, un processus du nombre de variables internes et externes de leur implication. Comme manager, le directeur ou la directrice d'école doit mettre l'accent sur l'art de conduire, de diriger les hommes pour optimiser les ressources, rechercher l'efficacité et l'efficience. Il doit donc mettre en exergue l'ensemble des techniques de gestion qu'il possède pour conduire l'action des individus dont il a la charge. Il doit rechercher à déloger le mieux possible toutes les dimensions du facteur travail et du facteur savoir. Il a le devoir de rechercher l'efficacité et l'efficience sur les carrières, la mobilité, la rémunération, la formation de ses enseignants. Ceci implique la motivation, le travail en équipe, la participation de tous et de chacun, la communication et les relations sociales. La directrice ou le directeur d'école est un distributeur de rôles dans son école, elle ou il constitue la pierre angulaire de toute activité de l'école (animation pédagogique, périodicité des réunions, définition et articulation des fonctions spécialisées, contrôle de gestion, de la qualité de la planification.

Le chef d'établissement a intérêt à prendre en compte les trois niveaux de pilotage de son école que sont : le niveau stratégique (définition de la politique pour l'atteinte des objectifs) et le niveau tactique (les collaborateurs avec qui il définit la politique), le niveau opérationnel (outils et moyens dont il a besoin pour l'atteinte de ses objectifs. Dans sa gestion, le chef d'établissement doit chaque fois pouvoir établir une différence

entre le budget de moyen (les moyens sont mis à sa disposition et il planifie ses activités) et le budget programme (il définit les objectifs à atteindre avec ses collaborateurs selon un cadrage.) Du fait d'être les représentants de l'État dans leurs écoles respectives, les responsables d'établissement ont un rôle d'encadrement public. Leur fonction est plurielle. Ils sont managers de leur personnel et de tout autre patrimoine de l'État qui leur sont confiés. Ils doivent pour cela motiver le personnel, construire les stratégies (qu'elles soient élitistes ou tournées vers les élèves en difficulté ou encore innovantes orientées vers les différents savoirs : savoir-être, savoir-faire et savoir-faire faire. À côté de tout cela les chefs d'établissement doivent gérer les conflits entre personnel, faire appliquer la loi.

Dans le pilotage moderne ils doivent passer de la logique des moyens à une logique des résultats. Les chefs d'établissement doivent tout faire pour rendre moins visible l'écart entre leurs collaborateurs et eux. Pour Bourbier (2001), le nombre d'échelons entre le sommet et la base, la diversité et le statut des enseignants, un niveau de qualification souvent élevé sont une singularité de la structure des établissements qui influencent souvent assez ou peu la structure bureaucratique professionnelle. Le pilotage d'un établissement revient donc à l'administrer en appliquant les normes et les procédures ainsi qu'en prenant les décisions réglementaires. Boissinot (2003) pense pour cela que piloter c'est laisser une marge d'autonomie et d'appréciation au chef d'établissement. Ainsi, il lui appartient par exemple de tirer parti du potentiel des créativité des équipes pédagogiques pour mettre en œuvre des projets innovants et impulser une véritable politique pédagogique au service de la réussite de tous les élèves, Forestier (2001).

Le Chef d'établissement en tant que pilote sait que l'État de Droit se construit avec la culture juridique, la connaissance scientifique étant la connaissance actuelle de la science et de la mettre up to date. Il doit toujours être dans la posture où il faille penser les fondamentaux de demain. Pour se faire, les annonces ne constitueront jamais les faits. Autrement dit, savoir en matière de gestion qu'une chose est de promettre, réaliser en est une autre. C'est son comptable matière qui donne les chiffres réels avec d'un côté les promesses enregistrées, de l'autre les entrées réalisées.

Le manager doit « éviter de chasser le chien que de chasser le gibier ». C'est dire qu'il saura toujours viser sa cible et en recherchant toujours la transparence dans sa gestion. Le courage et sa détermination doivent toujours être les mots clés pour la défense du drapeau national. Quand l'argent entre, il doit avoir des traces pour confirmer le dicton qui dit que « le parfum de l'argent ne finit pas ». Un bon chef d'établissement scolaire ne doit pas être de ceux qui « secouent l'œuf et devinent si c'est la poule ou le coq qui est à l'intérieur ». Il ne doit pour cela pas être dans le domaine de la croyance mais des faits. Comme intellectuel, le manager doit être comme le clamait déjà Nietze, à la fois dans la rupture et dans la tolérance. Ceci ne peut passer que par le dialogue ; il n'est donc ni celui qui s'aligne à tout prix, ni celui qui conteste tout mais, celui qui fait parfois des concessions.

Ceux qui gouvernent sont parfois considérés comme des esclaves parce qu'obligés de faire allégeance à ceux qui les ont nommés mais, le manager doit cesser d'être esclave pour agir en toute liberté, selon le bon sens, celui de l'harmonieuse poursuite de la vision de son organisation et du bien-être de ses acteurs. Le Directeur d'école ne doit pas pervertir sa fonction, mais mettre en application la déontologie de sa fonction. La vision de l'école étant de s'éloigner de la perversion pour le normatif, l'école tenue par les enseignants sous la direction de la directrice ou du directeur d'école se présente comme la cour suprême de la justice, le lieu par excellence de tout ce qui est juste. L'École est dès lors considérée comme le moule de formation « des maîtres des maîtres » ; c'est elle qui donne les principes normatifs de la gouvernance. Avant tout et après tout le chef d'établissement doit penser l'ordre normatif et être capable de l'évaluer.

Le directeur d'école doit évaluer sa structure. Il doit donc lui donner de la valeur, de l'importance, dire ce qui « vaut », le prix que l'on accorde à quelque chose, à une réalisation. Évaluer, c'est à ce titre hiérarchiser. Mais c'est aussi comparer : l'évaluation est alors la comparaison entre une situation vécue et une situation souhaitée. Évaluer sert à identifier, comprendre la cause de l'écart pour y remédier. L'évaluation est un processus plus ou moins complexe du jugement qui est global et binaire : c'est bien / mal, beau / laid, bon / mauvais, cher / bon marché, j'aime / je n'aime pas, etc.... Le chef d'établissement doit aussi savoir auditer c'est-à-dire, faire l'audit qui n'est qu'une autre

forme d'évaluation consistant à comparer une situation vécue avec un modèle préétabli : norme, processus, procédure label ..., ou tout autre élément de référence. Il permet de constater un écart entre la situation vécue et le référentiel, un dysfonctionnement.

Évaluer revient à répondre, à clarifier à l'avance les points suivants qui interfèrent les uns sur les autres : l'objet de l'évaluation (quoi ?) ; les résultats attendus de l'évaluation, ce que j'en attends (pourquoi ?) ; le but de l'évaluation, ce que je vais en faire (à quoi cela servira-t-il ?) ; les risques liés à l'évaluation et au choix (que se passera-t-il si... ?) ; les critères d'évaluation (quels critères ?) ; les modalités (comment ? où ? de quelle manière ? avec quels outils ? quelles grilles ?)

L'évaluation est une activité univoque (une chose à la fois). L'évaluation s'inscrit pour ainsi dire dans les actions de pilotage : Mesurer les écarts entre les objectifs de l'établissement et les réalisations effectives puis débattre du sens et des résultats en termes de (taux de réussite aux examens, taux de rotation des personnels, effectifs par classes, taux d'encadrement des élèves, dotation horaire global, équilibre budgétaire, etc. ... Selon Prost (1970), le rôle des chefs d'établissement est décisif. Chacun donne à son établissement son style propre et l'opinion a clairement conscience de ce que le client de chacun d'eux doit au style et à l'action du directeur ou de la directrice, unique chef d'établissement, celui qui rend compte à la hiérarchie. On pense souvent que le caractère d'un établissement dépend de son recrutement et c'est vrai dans une large mesure mais, il suffit parfois que le chef change pour que le caractère se transforme. Guillaume établit une typologie des chefs d'établissements: il met en évidence leur positionnement incertain dans le pilotage de l'établissement. D'après lui, 40% d'entre eux n'interviennent pas dans l'action pédagogique selon qu'ils sont réfractaires (21%) ou qu'ils sont traditionalistes, passifs (19%). Parmi 60% des chefs d'établissements qui souhaitent intervenir ou qui interviennent, seul 21% sont des managers tandis que 13% sont des pédagogues directifs et 26% des non interventionnistes. Le chef d'établissement est le principal acteur d'une stratégie collective. La portée des changements organisationnels nécessaire doit s'apprécier au regard des défis à relever, d'où un diagnostic à mener en relief contre tous problèmes souvent liés.

Une analyse de l'étude de Brest (2007) menée auprès des chefs d'établissements l'a conduite à mettre en avant plusieurs éléments : les thèmes du projet et de la contractualisation sont peu présents tout comme les acteurs extérieurs sont peu cités. Les interlocuteurs font part des regrets de leurs relations avec les parents. Les chefs d'établissements développent plus de liens avec l'inspecteur et les entreprises alors qu'il doit être vu comme un pilote qui communique et contrôle avec tous les acteurs de son établissement. Ce tableau est conforme à ce qui devrait être attendu au vu de la littérature et de la théorie. Il n'y a pas de rejet de la participation ou de l'expérimentation des solutions innovantes, mais plutôt une difficulté à associer les acteurs et à trouver les conditions permettant les expériences.

1.11.5. Écoles primaires publiques

Troger (2001, P.5) définit l'école comme : « *une institution où l'on délivre un enseignement* ». Pour Tsafack (op cit.), l'école est l'institution nécessaire pour assurer la transition entre la famille et l'État pour façonner les générations nouvelles en vue de la vie commune ultérieure et en raison des besoins de la société. Selon Hoyat et Messe (1975), le primaire est un cycle d'enseignement permettant aux élèves d'acquérir les connaissances de base avant l'entrée au collège. C'est également l'établissement dispensant un enseignement de base aux enfants de six à onze ans, avant l'entrée au collège. Elle permet notamment l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des bases mathématiques. L'école primaire est un Établissement scolaire qui accueille les enfants âgés de 6 à 12 ans dans le but de leur transmettre des compétences théoriques et pratiques.

Au Cameroun on distingue trois ordres d'enseignement à savoir :

- l'École Primaire Publique qui appartient à l'État ;
- l'École primaire Privée Laïque qui appartient à un particulier ;
- l'École Primaire Confessionnelle qui appartient à une congrégation ou une organisation religieuse.

L'efficacité de l'école se reflète dans des corrélats tels qu'une mission scolaire claire, des attentes élevées de la part des élèves, un leadership pédagogique, un suivi fréquent des progrès des élèves, la possibilité pour les élèves de consacrer du temps à leurs tâches, un environnement d'apprentissage sauvegardé/ordonné et des partenariats

école-maison, entre autres (Samons et al. 1995). Pour que ces corrélats rendent les écoles efficaces, il est supposé que le chef d'établissement doive maîtriser la situation réelle afin de prendre des décisions contraignantes et responsables sur la manière dont ces corrélats peuvent être efficacement mis en œuvre pour garantir l'efficacité de l'école. C'est cette volonté d'efficacité scolaire qui a conduit à cette étude dont le but est de déterminer dans quelle mesure une prise de décision éclairée prédit l'efficacité des écoles primaires publiques dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest du Cameroun. Cette efficacité s'inscrit dans la lignée de l'Objectif de Développement Durable Numéro 04 qui porte sur la « Qualité Education » plus précisément, « pour garantir une éducation de qualité inclusive et équitable et promouvoir les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous » (ONU, 2018).

Selon le MINEPAT (2020), le Cameroun, dans le but de la mettre en œuvre, a élaboré les stratégies nationales de développement (NDS) qui ont révélé son plan de développement 2020-2030 axé sur la transformation structurelle et le développement inclusif, avec un accent particulier sur l'éducation en améliorant l'accès à l'éducation dans le pays. Ce nouveau système favorise un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé est sociologiquement intégré, bilingue et compétent dans un domaine considéré comme vital pour le développement national et conscient de sa contribution à cet objectif.

Ainsi, cette NDS30 (MINEPAT, 2020) vise à garantir l'accès à l'enseignement primaire pour tous les enfants en âge d'être scolarisés, atteindre un taux d'achèvement de 100% au niveau primaire, réduire les disparités régionales en termes d'infrastructures scolaires et de personnel enseignant et accroître l'offre de la formation professionnelle et technique de 10 à 15 % au niveau secondaire et de 18 à 35 % au niveau supérieur. Pour y parvenir également, il est nécessaire de disposer d'un capital humain compétitif pour motiver le secteur éducatif dans une économie en croissance comme la nôtre, qui recherche une main-d'œuvre nombreuse, formée et employée de manière optimale.

1.11.6. SEP chez les enseignants

Les recherches ont largement montré depuis ces 30 dernières années qu'un

sentiment d'auto-efficacité élevé chez les enseignants était lié à de nombreux résultats positifs. En plus d'être lié à la réussite des individus, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants est lié à la motivation des individus ainsi qu'à leur sentiment d'auto-efficacité, Woolfolk-Hoy, A., (2004); Woolfolk-Hoy et Davis, (2006). L'auto-efficacité de l'enseignant fait référence aux croyances que possède l'enseignant à influencer positivement les résultats de ses individus. En d'autres termes, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants peut être défini par les croyances qu'ils possèdent en leurs capacités à planifier, à organiser et à mener à bien les activités nécessaires pour atteindre les buts éducatifs souhaités. Comme c'est le cas pour le sentiment d'auto-efficacité des individus, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants fait référence à des croyances plus qu'à des comportements observables, Skaalvik et Skaalvik, (2007). Parvenir à créer un environnement d'apprentissage favorable aux acquis des individus repose fortement sur leur sentiment d'efficacité personnelle, Bandura (2003). Cela revient à dire que le sentiment d'auto-efficacité exprimé par les enseignants ^influence favorablement les buts qu'ils se fixent dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage, les projets qu'ils mettent en œuvre pour favoriser cette dernière mais également les progrès scolaires effectués par leurs individus, Dembo et Gibson, (1985). Il semble donc que l'auto-efficacité des enseignants influence la réussite des individus dans les disciplines scolaires car les individus qui ont un enseignant qui possède un sentiment d'auto-efficacité élevé semblent déclarer un sentiment d'auto-efficacité plus élevé. Ils bénéficient également de meilleures attentes vis-à-vis d'eux-mêmes et trouvent que les disciplines scolaires sont moins difficiles que ce que manifestent les individus dont les enseignants ont un faible sentiment d'auto-efficacité et ce, quelle que soit la classe considérée, Midgley, Feidlauder et Eccles, (1989).

Depuis qu'il a été démontré empiriquement que l'auto-efficacité des enseignants était liée à l'augmentation de la réussite des individus, Ross, (1992), il est important de voir comment les enseignants qui possèdent différents degrés d'efficacité, se comportent dans leur classe. De tels constats peuvent aider à expliquer pourquoi certains enseignants sont capables de favoriser les apprentissages de leurs individus. En effet, certains comportements ont été identifiés auprès d'enseignants qui expriment un sentiment d'efficacité personnelle élevé.

Selon Dembo et Gibson (1984), les enseignants qui possèdent un sentiment d'auto-efficacité élevé et ceux dont ce n'est pas le cas manifestent des comportements différents en classe, qui produisent des différences de réussite auprès des individus. Ces comportements concernent l'organisation de la classe, l'instruction et le feed-back que fournissent les enseignants quand leurs individus rencontrent des difficultés. Par exemple, il a été constaté que les enseignants qui possèdent un sentiment d'auto-efficacité élevé sont moins critiques avec les individus qui font des erreurs, et travaillent plus longtemps avec ceux qui souhaitent réussir, par ailleurs, ils instaurent des climats scolaires moins contrôlant et travaillent davantage avec les parents. Ils sont également plus à même d'apprendre et d'utiliser de nouvelles approches et stratégies pour enseigner, de fixer des objectifs atteignables par les individus ou encore de favoriser les perceptions de soi de ces derniers, Woolfolk-Hoy et Davis, (2006). Il semblerait également que les enseignants qui se sentent efficaces soient capables d'optimiser le temps scolaire et d'en accorder plus aux tâches scolaires et aux apprentissages. En effet, bien qu'il n'y ait pas de différences entre l'utilisation du temps que font les enseignants (en termes d'activités scolaires et non scolaires), des différences ont été remarquées entre les deux types d'enseignants en termes de quantité de temps dépensé dans des séquences d'enseignement en petit groupe. Par exemple, il a été constaté que les enseignants qui possèdent un faible sentiment d'auto-efficacité utilisent presque la moitié de leur temps scolaire pour des enseignements en petits groupes, tandis que ceux qui possèdent une auto-efficacité élevée utilisent seulement un quart de leur temps de travail pour de petits groupes, Dembo et Gibson, (1985).

Enfin, concernant les feed-back, les enseignants qui possèdent un faible sentiment d'auto-efficacité donnent plus rapidement les réponses aux questions qu'ils posent ou encore, si l'individu interrogé ne donne pas de réponse, soit l'enseignant demande à un autre élève soit il passe à une autre question. En revanche, les enseignants qui possèdent un sentiment d'auto-efficacité élevé sont plus efficaces pour amener les individus interrogés à donner eux-mêmes les réponses en les guidant par un questionnement alternatif. Ils leur donnent davantage d'opportunités pour qu'ils puissent persévérer lorsqu'ils sont face à une question difficile. Par ailleurs, un fort engagement professionnel a été constaté chez les enseignants qui pensent que la réussite

scolaire des individus peut être influencée par l’instruction dispensée à l’école, par les enseignants qui ont confiance en leurs capacités à influencer la réussite des individus et qui supposent qu’ils sont responsables du niveau scolaire de leurs individus (Coladarci, 1992). Ces résultats confirment que les individus dont l’enseignant possède un fort sentiment d’auto-efficacité seraient favorisés par rapport aux autres individus qui n’auraient pas face à eux un enseignant croyant en ses capacités.

Les croyances d’efficacité personnelle des enseignants affectent leur conception de la pédagogie aussi bien que leurs pratiques éducatives. Plusieurs études ont permis de confirmer la présence de liens entre l’efficacité personnelle perçue de l’enseignant, la réussite scolaire des individus, la motivation des individus et les pratiques éducatives. En effet, des études ont établi que la présence d’un fort sentiment d’efficacité personnelle est associée à une meilleure réussite des individus en lecture, en arts, en sciences sociales, Anderson, Greene et Loewen, (1988); Armor et al. (1976); Ashton & Webb, 1986; Ross, (1992) et en mathématiques, Ashton & Webb, (1986); Ross et Cousins, (1993). D’autres recherches ont par ailleurs démontré l’existence de liens entre le sentiment d’efficacité personnelle de l’enseignant et l’attitude des individus envers l’école, Miskel, McDonald et Bloom, (1983), leur sentiment d’efficacité personnelle, Anderson et al. (1988); Ross, Hogaboam, Gray et Hannay, (2001) et leur motivation scolaire, Ashton & Webb, (1986); Midgley, Feldlaufer et Ecoles, (1989). Aussi, les travaux de Ross (1998) ont permis de constater la présence d’une relation entre le sentiment d’efficacité personnelle de l’enseignant et la performance des individus: les enseignants se perçoivent plus efficaces lorsque leurs individus réussissent bien et de leur côté, les individus performant mieux lorsque leur enseignant se perçoit efficace.

Selon Gordon (2001), les enseignants qui présentent un sentiment d’efficacité personnelle plus faible se sentent davantage contrariés par les difficultés de comportement de leurs individus. Ils apprécient peu les individus qui présentent des problèmes de comportement et utilisent davantage les punitions sévères et les conséquences négatives. Cette chercheuse précise que cette inefficacité perçue les incite à recourir à une gestion punitive de la classe en ayant recours à des modes disciplinaires restrictifs et punitifs médiatisée par le stress et l’énervement. Conséquemment, ces pratiques coercitives ont pour effet de favoriser la dévalorisation des individus et de leur

niveau d'aptitude, Baker, (2005); Gibson & Dembo, (1984). Au cours de son étude, Gordon (2001) a réussi à mettre en évidence la présence de relations qui permettent de prédire l'usage de conséquences négatives et de punitions sévères en classe (figure 1). L'analyse des données indique la présence d'un lien indirect significatif entre le sentiment d'efficacité personnelle et l'usage de méthodes punitives. Les processus émotionnels de l'enseignant jouent ici un rôle médiateur.

Les résultats de cette étude permettent de démontrer que le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant affecte de façon significative sa capacité à gérer les situations stressantes en classe et par le fait même les méthodes disciplinaires employées. Ils suggèrent également que plus l'enseignant possède un fort sentiment d'efficacité personnelle, moins il a tendance à vivre du stress et des émotions négatives comme la colère et moins il fera l'usage de punitions sévères auprès des individus présentant des comportements difficiles en classe. D'autres études révèlent que les enseignants possédant un fort sentiment d'efficacité personnelle déclarent moins d'individus en difficulté dans leur classe, Melby, (1995) et sont moins portés à les référer en adaptation scolaire, Gordon, (2001); Meijer & Foster, 1988; Melby, (1995); Soodak & Podell, (1993). L'étude menée par Hamre, Pianta, Downer et Mashburn (2008) auprès d'enseignants du préscolaire confirme cette corrélation. Elle révèle que les enseignants présentant un faible sentiment d'efficacité personnelle offrent moins de soutien affectif à leurs individus et rapportent plus fréquemment la présence de conflits élève-enseignant même en absence de problèmes de comportement dans leur classe. Parce qu'il influence les attitudes de l'enseignant à l'égard des individus en difficulté de comportement, il est prévisible que le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle critique dans la réussite de l'inclusion des individus à risque ou en trouble du comportement.

Plus récemment, Soodak et Podell (1996) ont identifié trois dimensions au sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant et suggèrent une interprétation différente de celle proposée par Woolfolk et Hoy (1990). Les résultats de leur étude proposent les trois dimensions suivantes ; efficacité personnelle, efficacité de résultats et efficacité de l'enseignement. Selon eux, l'efficacité personnelle et l'efficacité de résultats réfèrent au sentiment d'efficacité personnelle tel que défini par Gibson et Dembo (1984) englobant toutefois deux aspects distincts du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant :

la croyance de posséder les compétences professionnelles nécessaires pour agir efficacement dans une situation donnée et la croyance que ses actions produiront les effets escomptés chez les individus. De son côté, l'efficacité de l'enseignement ou le sentiment d'efficacité générale de l'enseignant fait référence à la croyance que l'enseignement peut surmonter les effets des influences extérieures (facteurs individuels, familiaux ou sociaux).

En résumé, les croyances d'efficacité personnelle de l'enseignant sont fondées sur ce que l'enseignant croit pouvoir faire avec les compétences qu'il possède plutôt que sur son niveau réel de compétence, Hoy et Spero, (2005). Elles sont spécifiques à des tâches et des situations, Delinger, Bobbett, Olivier, et Ellet, (2008) et elles varient selon les contextes, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, et Hoy, (1998). Les enseignants qui ont de faibles croyances d'efficacité personnelle évitent de régler les problèmes scolaires et consacrent leurs efforts à tenter de soulager leur détresse émotionnelle, nourrissant ainsi un sentiment d'inutilité et d'épuisement professionnel, Brouwers et Tomic, (2000); Friedman et Farber, (1992); Melby, (1995); Opdenakker et Van Damme, (2006); Skaalvik et Skaalvik, (2007). L'étude de Melby (1995) les décrit comme étant plus insécures, plus stressés et comme ayant des attitudes négativistes. Selon cette étude, ceux-ci doutent fortement de la capacité d'amélioration des individus, et ne choisiraient pas la profession d'enseignant s'ils pouvaient recommencer.

Peut-être la façon la plus simple de renforcer l'auto-efficacité des personnes ayant des TA consiste à leur enseigner les habiletés qui leur font défaut et à les aider à améliorer celles qu'elles n'utilisent pas suffisamment. Bien que ces approches soient vivement recommandées pour améliorer l'auto-efficacité par exemple, Graham et Harris, (1989), aborder directement le développement de stratégies efficaces ne serait pas la seule façon d'y parvenir, selon la littérature disponible, Bandura, (1997).

Les professionnels de l'enseignement peuvent amener les individus ayant des TA à reconnaître et à comprendre les sentiments et les états qu'ils vivent durant l'apprentissage d'une compétence, et les aider à trouver des moyens efficaces de gérer ces sentiments. Par exemple, un professionnel de l'enseignement peut voir qu'un élève ayant des TA a de la difficulté à utiliser une stratégie de mémorisation pour se préparer

à un prochain examen. Il peut parler à l'individu de ce qu'il ressent, expliquer qu'un tel sentiment se manifeste lorsqu'on grandit et travaille fort, et aider l'individu à voir la frustration comme un signe de progrès et de changement plutôt que comme un signe d'incompétence.

Selon Bandura (1997), l'équipe-école peut favoriser le développement de F auto-efficacité chez les individus en mettant l'accent sur les bonnes pratiques d'autorégulation utilisées par les individus et en présentant des exemples de pairs ayant une bonne capacité d'autorégulation dans l'apprentissage. De plus, il est bon que l'équipe-école donne des encouragements aux individus quant à leur capacité d'adopter des habiletés d'autorégulation tout en insistant sur la valeur de le faire, et qu'il aide les individus à gérer leur état physiologique et affectif ainsi que leurs réactions aux situations liées à l'apprentissage. Ces stratégies conviennent aux individus ayant des TA de tous âges, puisque les sources d'auto-efficacité peuvent s'appliquer à tous les âges.

1.12. Organisation de l'Etude

Cette étude est organisée en cinq chapitres. Le résumé de l'organisation de cette étude est présenté dans la figure 1. Ce chapitre présente le sujet de la recherche, développe le problème de la recherche et expose les questions de recherche, les objectifs et les hypothèses, l'importance, la portée de l'étude et la définition des termes clés. Le deuxième chapitre traite du cadre conceptuel de l'étude et de l'analyse de la littérature et les fondements et le développement théoriques. Le chapitre trois expose la méthodologie de l'étude et présente la procédure de collecte et d'analyse des données. Les résultats scientifiques nouveaux et originaux sont présentés au chapitre quatre, tandis que le chapitre cinq contient la discussion des résultats, les recommandations et la conclusion.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

La présente articulation de notre recherche est consacrée à la recension critique des écrits: ouvrages, articles et autres, ayant un rapport avec son intitulé. Selon Nworgu (2015), la revue de la littérature est un exercice dans lequel le chercheur tente d'identifier, de localiser, de lire et d'évaluer des études, observations, opinions et commentaires antérieurs liés au sujet de recherche qu'il envisage. Skills for Learning (2018) considère la revue de la littérature comme une revue complète de la littérature disponible pour une question de recherche donnée; un résumé, une analyse et une évaluation de la littérature et une explication des recherches déjà effectuées dans un domaine de recherche. Karl Kopper (1960), traitant du concept de théorie explicative affirme qu'« une théorie est un système axiomatique formé d'énoncés scientifiques universels, tel qu'il permet à l'aide de conditions initiales appropriées, de favoriser une explication causale des faits exprimés par énoncés singuliers ou d'en effectuer la prédiction ». Autrement dit, une théorie se comprend comme étant une mise en place d'un ensemble de concepts et de propositions relatifs à un domaine et à un objet d'étude bien précis, d'où la théorie explicative de cette recherche. Les domaines suivants sont explorés en détail : revue théorique, conceptuelle, et empirique.

2.1. REVUE CONCEPTUELLE

2.1.1. L'évolution et l'évaluation du SEP

Les difficultés liées à l'évaluation du concept d'auto-efficacité semblent toucher un certain nombre de recherches menées dans le champ, Zimmerman, (1996), cité par Pajares, (1997). Pourtant, les instructions soumises par Bandura (1997) pour y parvenir

sont nombreuses. Il affirme que ces perceptions doivent être mesurées en termes de jugements de capacités précis et doivent être adaptées au domaine d'activité dans lequel elles sont mesurées. Ces recommandations ont bien souvent été ignorées des chercheurs qui ont souhaité mesurer ce sentiment et qui, par conséquent, en proposent une évaluation trop générale qui devient très éloignée des critères de la tâche avec laquelle ils sont comparés, Kranzler et Pajares, (1997). Bandura (1986, 1997) insiste sur le fait qu'il est problématique de considérer l'auto-efficacité dans une dimension trop générale car cela donne aux individus des scores d'efficacité personnelle qui ne correspondent pas au comportement dans lequel l'individu doit projeter ses capacités. Ce type de mesure transforme le sentiment d'auto-efficacité en un simple trait de personnalité plutôt qu'en un jugement émis en relation étroite avec un contexte précis. Il est donc nécessaire d'adapter les évaluations du sentiment d'auto-efficacité en considérant bien la confiance que possède un élève à effectuer une certaine tâche dans une situation précise. Bien souvent, dans les recherches menées en éducation, plusieurs items évaluent le sentiment d'auto-efficacité d'un élève d'une manière trop générale ce qui n'affine pas la mesure de ce concept mais la rend au contraire redondante et toujours aussi générale (Pajares, 1997). Bandura (1986) précise que le fait d'évaluer le sentiment d'auto-efficacité en lien étroit avec le résultat précis dont il est question apporte les informations les plus pertinentes et accroît le pouvoir prédictif de cette perception. Il s'agit donc d'évaluer ce construit dans le cadre de tâches relevant d'un domaine ou d'une discipline précise ce qui implique que le chercheur ait préalablement étudié le domaine en question afin de pouvoir en extraire les capacités impliquées par les différentes tâches et activités qui le composent. Nous reviendrons plus concrètement sur cet aspect évaluatif sous-jacent au sentiment d'auto-efficacité dans le chapitre dans lequel nous présenterons nos échelles de mesure.

Il existe une autre raison pour laquelle le sentiment d'auto-efficacité est bien souvent mal évalué par les chercheurs, il s'agit du nombre important de construits également liés à l'étude du soi. Nous avons présenté l'estime de soi et le concept de soi mais ce ne sont pas les seuls facteurs censés évaluer une perception de soi. Dans la littérature, il est fréquent de rencontrer des notions telles que « perception de compétence » (perceptions of compétence), « habiletés perçues » (perceived ability) ou

encore compétence subjective (subjective competence), Bong, (1996). Ces construits sont bien souvent utilisés comme synonymes et il serait souhaitable, Pajares, (1997) que les chercheurs soient capables de les distinguer les uns des autres, notamment dans le but que le sentiment d'efficacité personnelle conserve toute sa signification théorique

Bien que les individus acquièrent de nouvelles compétences et de nouvelles connaissances au fur et à mesure qu'ils avancent scolairement, il semblerait que leur sentiment d'efficacité personnelle n'évolue pas semblablement. Les recherches ont souvent montré que le sentiment d'auto-efficacité des individus déclinait tout au long de leur scolarité, Pajares et Valiante, (2002). Les jeunes enfants ont tendance à avoir des perceptions de leurs capacités scolaires relativement élevées mais qui tendraient à décliner au fur et à mesure que les individus progressent dans leur parcours scolaire. Il semblerait que ce déclin s'accroisse après la transition entre le primaire et le collège, Midgley, Feldlaufer et Eccles, (1989). Ceci a souvent été constaté pour les perceptions de soi en règle générale et notamment pour l'estime et le concept de soi, Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman et Midgley, (1991). Ce déclin pourrait être expliqué par le fait que les individus voient leurs capacités cognitives évoluer à cet âge, Pintrich et Schunk, (1996). Par ailleurs, lorsque les individus avancent dans leur parcours scolaire, ils sont davantage en compétition avec leurs camarades de classe et ils sont parfois stressés par les différentes transitions imposées par le système scolaire, Pajares et Valiante, (2002). En effet, il semblerait que les enseignants qui favorisent dans leur classe la comparaison sociale aient tendance à favoriser une baisse du sentiment d'auto-efficacité chez leurs individus dans la mesure où ces derniers pourraient, dans ce type de classe, avoir accès facilement aux performances de leurs camarades et constater que les leurs sont inférieures, Bandura, (1997). Une autre explication peut être avancée: les enseignants de collège dispensent un apprentissage moins individualisé qu'il ne l'est en début de scolarité et, par manque de temps, ils accordent moins d'attention aux individus que les enseignants de primaire.

Par ailleurs, les individus connaissent parfois de fortes perturbations émotionnelles liées aux différentes transitions qu'ils rencontrent dans leur parcours scolaire et notamment entre le passage du primaire au collège, Pintrich et Schunk, (1996). En effet, à l'école maternelle et primaire, les individus n'ont bien souvent qu'un

seul enseignant qui leur accorde beaucoup d'attention. Ensuite, ils se retrouvent au collège avec de nouveaux camarades de classe, de nouvelles disciplines scolaires à étudier et un enseignant affecté à l'enseignement de chacune d'elles qui, par conséquent, ne leur accorde plus autant de temps que cela était possible auparavant. Cette chute progressive du sentiment d'auto-efficacité manifesté par les individus au cours de leur parcours scolaire peut également être en partie expliquée par le fait que, jeunes, les individus ont tendance à surestimer leurs compétences. En plus de souligner le rôle déterminant que joue le sentiment d'auto-efficacité au sein de l'agencement personnel, les théoriciens socio-cognitivistes ont également reconnu l'importance que revêtent les mécanismes relatifs à l'autorégulation dans le fonctionnement humain, Bandura, (1997). En effet, les chercheurs en éducation, notamment, accordent de plus en plus d'importance aux processus d'autorégulation nécessaires à la réussite scolaire. Pour cela, les individus ne doivent pas seulement posséder des connaissances et des compétences, ils doivent également être capables de gérer leurs apprentissages en adoptant des stratégies adéquates.

2.1.2. Sources et effets du SEP

Bandura (1997) a établi que le sentiment d'auto-efficacité était créé et modifié à partir de l'interprétation faite d'au moins quatre principales sources d'informations : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, les persuasions sociales et les états physiologiques et émotionnels.

- Les expériences de maîtrise : C'est la source la plus influente du sentiment d'auto efficacité. Elle correspond à la manière dont les individus interprètent les résultats issus de ce qu'ils ont accompli antérieurement. Par exemple, lorsque l'on effectue une tâche, on évalue et on interprète le résultat obtenu. Des jugements de capacités sont créés ou ajustés en fonction de cette interprétation, et s'il nous semble que nos efforts ont porté leurs fruits, nous nous sentirions capables, par la suite, d'accomplir une tâche similaire, Usher, (2007). Si cette interprétation est plutôt positive, alors, le sentiment d'auto-efficacité n'en sera qu'amélioré, Ainsi, les expériences passées influencent les attentes présentes; les réussites et les échecs antérieurs auront des conséquences sur ce que le sujet tentera de réaliser.

En général, les expériences de maîtrise ont des effets pérennes sur le sentiment d'auto-efficacité des individus. En effet, les succès construisent un sentiment d'auto-efficacité robuste tandis que les échecs le détériorent et ceci est encore plus vrai si le sentiment d'auto-efficacité est relativement faible ou si ces échecs interviennent tôt, notamment dans le parcours scolaire des individus, Bandura, (1997).

Ce qui importe ici, c'est véritablement la manière dont sont interprétés les réussites et les échecs, ce qui engendre des conséquences plus ou moins positives sur leur sentiment d'auto-efficacité. Plus que la performance réelle, c'est la manière dont l'individu percevra celle-ci qui pourra le persuader qu'il possède tout ce qui est nécessaire pour réussir.

Ceci explique en partie le fait qu'il n'y a pas de relation univoque entre performance et sentiment d'auto-efficacité, La performance réelle n'informe donc pas rigoureusement sur le niveau de compétence perçue car, plus que la réussite en elle-même, c'est la manière dont celle-ci est interprétée qui est déterminante. Le sentiment d'auto-efficacité n'est donc pas le reflet strict de la performance.

1- Les expériences vicariantes. En plus d'interpréter les résultats de leurs actions, les individus construisent leur sentiment d'auto-efficacité à travers les expériences vicariantes qui résultent de l'observation qu'ils font des autres, (Usher, 2007). En effet, les individus ne se fondent pas seulement sur leurs expériences pour obtenir des informations concernant leurs capacités. Dans certaines disciplines scolaires, il n'y a pas de mesures absolues de compétences, Dans ce cas, les individus évaluent leurs capacités par rapport à la performance des autres. Par exemple, dans le cadre d'une évaluation normative, si l'individu se rend compte que les autres individus ont eu un score inférieur au sien, son sentiment d'auto-efficacité aura tendance à être amélioré. En revanche, si les autres individus ont eu une meilleure note que lui, son sentiment d'auto-efficacité pourra en être détérioré, Les individus se comparent à leurs camarades de classe, à leurs pairs, à des adultes afin de se construire un jugement sur leurs capacités scolaires. Les individus sont plus sensibles aux réussites et aux échecs des modèles qu'ils perçoivent comme similaires à eux dans le domaine considéré, Schunk, (1987). Ainsi, voir des

camarades de classe similaires à nous réussir un exercice difficile peut nous convaincre que nous sommes aussi capables d'y parvenir.

2- Selon Bandura (1997), l'utilisation de telles comparaisons normatives est une expérience vicariante fréquente à l'école. Les modèles jouent un rôle très important dans le développement du sentiment d'auto-efficacité, et particulièrement lorsque les individus ont des doutes concernant leurs capacités ou n'ont qu'une faible expérience dans la tâche scolaire en question. Les informations vicariantes qui proviennent des autres perçus comme ayant les mêmes capacités que nous et des caractéristiques semblables représentent la source d'information comparative la plus influente ((ibid)). Les individus peuvent modifier leur sentiment d'auto-efficacité grâce à l'observation des succès ou des échecs d'un modèle si celui-ci est perçu comme étant similaire à eux, Bandura, (1986, 1997) ; Schunk, (1987). Rappelons qu'un élève qui voit un camarade de classe qu'il perçoit comme étant similaire à lui, réussir, pourra le convaincre qu'il est lui aussi capable de réussir, Usher et Pajares, (2006) et inversement.

Ainsi, à partir de la comparaison avec d'autres individus ayant réussi une tâche, un sujet ne pourra se sentir plus efficace qu'en l'absence de ce modèle. L'apprentissage débutant par l'imitation, il sera donc dépendant des expériences vécues avec d'autres par le sujet. Les expériences vicariantes n'opèrent pas de manière isolée des expériences directes. Les personnes convaincues de leur incapacité suite à l'échec d'un modèle similaire, considèrent plus rapidement leurs échecs ultérieurs comme des indicateurs d'incapacités personnelles. Dans cet état d'esprit, l'individu agira de manière inefficace ce qui confirmera son sentiment d'incapacité. Réciproquement, les modèles qui engendreront une hausse du sentiment d'auto-efficacité des individus produiront une réduction de l'impact des expériences directes négatives telles que les échecs.

– Les persuasions sociales que les individus reçoivent de la part des autres signifiants représentent la troisième source du sentiment d'auto-efficacité. Les individus et particulièrement ceux qui ont du mal à s'évaluer justement dépendent des autres pour avoir des jugements, des feed-back et des évaluations concernant leurs propres performances, Usher, (2007). Les encouragements provenant des parents, des enseignants et des pairs, individus chers aux individus peuvent améliorer la confiance

qu'ils possèdent en leurs capacités. Comme nous l'avons vu précédemment, les individus dépendent des autres pour obtenir des feed-back et des jugements concernant leurs performances scolaires, Bandura, (1997). Il est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité surtout quand il est confronté à une certaine difficulté, lorsque des autrui significatifs lui expriment leur confiance en ses capacités. Les individus persuadés qu'ils possèdent les moyens de réussir une activité sont plus à même de pouvoir fournir les efforts nécessaires. Mais pour que les persuasions sociales apportent tous leurs bénéfices, il faut que l'individu possède préalablement un sentiment d'auto-efficacité suffisamment développé et qu'il se sente capable de produire des effets à travers ses actions (ibid). Les messages de soutien peuvent servir à améliorer les efforts que fourniront les individus ainsi que leur confiance en eux.

Cependant, les persuasions sociales ont une influence limitée sur l'amélioration du sentiment d'auto-efficacité. Il peut être plus facile de nuire au sentiment d'auto-efficacité d'un individu à travers des persuasions sociales que de l'améliorer, particulièrement pour les jeunes individus qui attendent impatiemment les messages de la part de leurs autrui significatifs. Afin d'être efficaces, les feed-back doivent être appropriés de manière à soutenir le sentiment d'auto-efficacité des individus et ce, particulièrement lorsque cette perception de soi est en phase de construction, Schunk, (1984) ; voir Hattie et Timperley, (2007). Il est par ailleurs déterminant que ces feed-back positifs soient interprétés en tant que tels.

– Les états physiologiques et émotionnels. Les états physiologiques et émotionnels tels que le stress, l'anxiété, la fatigue ou encore l'humeur dans laquelle se trouve l'individu correspondent à la dernière source influente du sentiment d'auto-efficacité proposée par Bandura (1997). Les individus apprennent à interpréter leurs états physiologiques comme étant des indicateurs de compétence personnelle en évaluant leurs propres performances dans diverses conditions. De fortes réactions émotionnelles lors de la réalisation de tâches scolaires peuvent fournir des informations concernant d'éventuels échecs ou réussites. Par exemple, une forte anxiété peut nuire au sentiment d'auto-efficacité. Le fait qu'un élève se sente stressé ou anxieux lors de la réalisation d'une tâche scolaire peut lui indiquer qu'il possède un manque de capacités

dans cette discipline. Ainsi, un sujet habituellement anxieux lors d'évaluation en mathématique aura tendance à se sentir moins efficace que dans une discipline où il se sent plus détendu. De plus, lors d'événements particuliers venant bouleverser les émotions et le corps, une maladie, un deuil, un déménagement, le sentiment d'auto-efficacité variera.

Dans la mesure où un individu anxieux et/ou stressé a tendance à avoir de mauvaises performances, il sera davantage susceptible de s'attendre à réussir lorsqu'il n'est pas troublé par des manifestations physiologiques négatives. Parfois, le fait de redouter physiologiquement un échec peut engendrer des dysfonctionnements et produire l'échec en question, Bandura, (2003). De même, un élève ayant un faible sentiment d'auto-efficacité sera davantage attentif au stress et à l'anxiété qu'il subit dans certaines situations. Dans la mesure où il ne se sent pas capable d'obtenir les résultats souhaités à travers ses actions, il sera d'autant plus affecté physiologiquement quand il devra réaliser une tâche qu'il considère comme étant difficile. En revanche, les individus confiants en leurs capacités ne seront pas ou peu perturbés par une activation physiologique et émotionnelle qui ne sera pas considérée comme une menace à une quelconque réussite.

Ce qui importe ici, c'est bien la manière dont l'individu percevra ces sources d'information et plus précisément l'interprétation qu'il en fera, C'est véritablement cette interprétation cognitive qui engendrera la genèse de tel ou tel sentiment d'auto-efficacité. Bien qu'il ait été constaté que les expériences de maîtrise étaient la source la plus influente, un élève n'accordera pas forcément le même poids à une source plutôt qu'à une autre, plusieurs facteurs influencent la manière avec laquelle il considère et interprète les informations provenant de ces sources. Les facteurs qui transmettent à l'individu son sentiment d'auto-efficacité possèdent un poids variable, certains se fondent davantage sur une source plutôt que sur une autre. Le pouvoir exercé par certaines sources peut interagir avec celui d'une autre, la manière dont les individus se fondent sur les informations découlant de ces sources repose sur des facteurs qui lui sont propres. Une fois formé, ce sentiment d'efficacité personnelle favorise la qualité du fonctionnement humain, d'une manière générale et dans le domaine scolaire, en particulier, à travers l'opérationnalisation de quatre processus principaux.

Théoriquement, les expériences de maîtrise représentent l'antécédent du sentiment d'auto-efficacité le plus influent. Cependant, empiriquement il est assez difficile de prédire quelle source aura le plus d'impact sur le sentiment d'auto-efficacité manifesté par les individus, Schunk et Zimmerman, (1997).

Toutes ces sources à l'origine du sentiment d'auto-efficacité dépendent également en grande mesure de la perception qu'en a le sujet. Ainsi, un sujet ayant par exemple, l'ambition d'être le premier dans un domaine, et n'ayant pas atteint son but n'aura pas de le sentiment de satisfaction.

En effet, les individus ont tendance à privilégier les situations dans lesquelles ils sont capables de maximiser leurs chances de réussir et ont tendance à éviter les situations propices à l'échec. Cela est d'autant plus vrai pour les individus qui doutent de leurs compétences et qui s'orientent généralement vers les tâches qui sont de difficulté moyenne et qu'ils considèrent pouvoir accomplir. Ils laissent de côté les tâches dont ils estiment le niveau de difficulté trop élevé pour eux. Plus précisément, il semble exister trois typologies de comportements mis en œuvre par les individus qui ont des doutes quant à leurs compétences. Certains font tout pour tenter de montrer une certaine compétence, d'autres sont plus convaincus de leur incompétence et ont du mal à essayer de montrer qu'ils peuvent être compétents. Enfin, dans le dernier cas, les individus sont profondément convaincus de leur incompétence et l'ont parfaitement intégrée. Dans le premier cas, l'individu s'orientera volontiers vers des tâches difficiles qui lui permettront de manifester ses compétences en cas de réussite, quant aux deux autres cas, ils privilégieront les tâches qu'ils sont certains de réussir et ne s'orienteront pas vers celles qu'ils estiment trop difficiles, Nicholls, (1984).

Dans le domaine scolaire, les individus peuvent concevoir la notion d'aptitude différemment. Pour certains, la capacité d'accomplir quelque chose peut être acquise s'ils se donnent les moyens de parfaire leurs connaissances et leurs compétences dans le domaine dont il est question. Ces individus attribueront leurs performances dans une discipline au travail qu'ils auront fourni. En revanche, les individus qui considèrent la capacité comme une entité intrinsèque qui ne peut être modifiée attribuent leurs réussites à une supériorité d'ordre intellectuel. Par conséquent, ils ne jugeront pas nécessaire de

devoir approfondir des compétences et des connaissances en vue d'améliorer des résultats. Par ailleurs, ils seront avares en effort qu'ils verront comme une manifestation directe d'incompétence. La manière dont les individus évaluent leurs capacités aura un impact sur leur sentiment d'auto-efficacité. En effet, s'ils considèrent de faibles performances comme des indicateurs d'incompétence personnelle, cela diminuera leur sentiment d'auto-efficacité tandis que si ces faibles performances sont considérées comme le résultat d'un manque de travail, les individus auront la possibilité de l'améliorer en fournissant des efforts, ce qui sera favorable à leur sentiment d'auto-efficacité, Bandura, (1997). Cette vision évolutive des capacités favorise non seulement le sentiment d'auto-efficacité des individus mais également leur degré de motivation face à une tâche et par conséquent, leurs performances. Cela revient à dire qu'un élève qui se sent compétent dans un domaine considère qu'une tâche peut être maîtrisée, il manifeste un intérêt intrinsèque pour les activités d'apprentissage, il s'y engage davantage et fournit les efforts nécessaires pour accomplir ce qu'il souhaite. Cet élève ne perdra pas confiance en ses capacités face aux échecs qu'il attribuera à un manque d'efforts plutôt qu'à un manque de connaissances.

a. Les processus motivationnels. Nous avons mentionné précédemment que le sentiment d'auto-efficacité offre aux individus la possibilité de s'autoriser la réalisation de certains événements et pour cela, ils doivent posséder un niveau de motivation minimum qui leur permettra de se doter de suffisamment de moyens pour y parvenir. Les individus évaluent ce qu'ils pensent être capables de faire, puis ils estiment la probabilité de réussir les buts qu'ils se sont fixés avant de se donner les moyens d'y parvenir avec succès. Dans le domaine scolaire, un certain nombre de recherches ont considéré les buts que se fixaient les individus et ont généralement noté que les individus sont motivés pour accomplir les buts qu'ils se sont fixés, particulièrement si les buts fixés sont dits à court terme (buts proximaux). Les buts à long terme (buts distaux), en revanche perdent de leur pouvoir motivationnel. Les buts proximaux ont l'avantage de renseigner les individus presque immédiatement sur leurs compétences dans la mesure où les résultats de leurs actions sont observables rapidement après avoir été accomplis.

Les résultats des buts distaux sont, par définition, éloignés dans le temps ce qui explique une perte de motivation engendrée par le délai qui sépare la détermination du

but de sa réalisation. Les individus qui poursuivent des buts proximaux sont dans de meilleures dispositions pour améliorer leur sentiment d'auto-efficacité, Bandura, (1997). Dans la mesure où ils sont rapidement informés sur les performances obtenues dans le cadre de buts à court terme, les individus peuvent facilement et rapidement évaluer les résultats de leurs actions ce qui leur permettra de conforter ou d'améliorer leur sentiment d'auto-efficacité en cas de réussite. Ce constat a été effectué et ce, notamment, dès l'école primaire dans le cadre des mathématiques, Bandura et Schunk, (1981). En cela, le sentiment d'auto-efficacité des individus influence leurs performances scolaires de plusieurs manières. Il influence les choix que font les individus ainsi que les actions qu'ils désirent mettre en œuvre. Beaucoup d'individus s'engagent dans des tâches dans lesquelles ils se sentent compétents mais ils évitent celles dans lesquelles ils n'ont pas confiance. L'auto-efficacité aide l'individu à déterminer la quantité d'efforts qu'il dépensera dans une activité ainsi que la manière dont il persévéra face à une difficulté. Un sentiment d'auto-efficacité élevé permettra à un élève d'être résilient face aux situations qui le nécessiteront. Certainement pas le même sentiment d'auto-efficacité qu'un sujet avec de moindres ambitions. Les expériences de maîtrise ne seront pas vécues de la même façon.

Les individus qui croient à leur efficacité personnelle vont effectuer des choix, sélectionner des situations, des types d'activités, des actions dans lesquelles ils auront confiance en leurs capacités. Plus l'efficacité personnelle perçue est élevée, plus les gens se lancent des défis et dans des activités difficiles dont ils ne sont pas certains de pouvoir les affronter. Parmi toutes les options de choix possibles, les individus se dirigent rarement vers ceux dont ils estiment leurs croyances d'efficacité basses. Par contre, les choix opérés à partir d'une efficacité perçue élevée sont en général des choix dont les conséquences favorisent la réussite.

Les recherches montrent qu'il n'y a pas de lien entre le nombre de ressources que peut posséder un individu et son efficacité personnelle perçue. En effet, cette dernière est définie par la croyance de l'individu en ce qu'il peut faire de ses ressources sans tenir compte de l'aspect quantitatif de ces dernières. L'acquisition des ressources se fait au travers de l'expérience personnelle et professionnelle, de la formation et de l'éducation. Lorsqu'un individu capitalise un grand nombre de ressources, ce dernier ne se percevra

pas plus efficace du fait de pouvoir utiliser un nombre de ressources plus important. Cette possession de ressources n'impliquera pas non plus la capacité à les mobiliser de façon appropriée. En effet, ces dernières peuvent par exemple être mal mobilisées lorsqu'un individu doute de lui-même.

L'intérêt du concept d'auto-efficacité est sa valeur prédictive sur le comportement, la pensée et l'affect des individus dans les situations à venir. Si nous cherchons à savoir à quel moment du déroulement de l'action les croyances d'efficacité jouent un rôle, c'est au niveau de la motivation de cette dernière que nous en trouvons une réponse dans les travaux de Bandura. Lorsqu'un individu décide d'entreprendre une action, ce dernier a besoin en amont d'espérer que cette dernière va fonctionner. « Pour entreprendre une action, il faut croire que cette action sera efficace, ce qui implique non seulement que cette action est efficace en général, mais également que je suis capable de l'accomplir », De Almeida Carapato & Petot, (2004, p.138). Le problème résulte alors dans l'évaluation de cette efficacité. Quels sont les indicateurs qui peuvent amener l'individu à penser que son action est efficace ? Le niveau de motivation se situe au niveau des interactions entre « les anticipations cognitives rationnelles des sujets et la perception des effets de leur action » (ibid). Un des facteurs qui influence, selon Bandura le sentiment d'efficacité personnelle est l'efficacité personnelle réelle de l'individu.

Les effets des croyances d'efficacité sur le comportement se situent à plusieurs niveaux de ce dernier. En amont, il existe un effet sur l'intention du comportement durant son déroulement avec un effet sur l'autorégulation de ce dernier. En aval, il y a un effet sur la décision de maintien ou de changement du comportement. L'influence personnelle qu'exerce un individu sur son propre fonctionnement ne concerne que les actes réalisés de manière intentionnelle.

Ce sentiment d'auto-efficacité ressenti par les individus influence leur mode de pensée et d'action qui sont régulés par quatre processus principaux : les processus cognitifs, motivationnels, affectifs et les processus de sélection. Ces processus affectent le fonctionnement humain dans son ensemble, d'une manière générale mais leur influence revêt une importance particulière dans ce travail dans la mesure où ils s'exercent significativement sur la manière dont les individus réussissent à l'école. Le

lien qui existe entre ces processus et le sentiment d'auto-efficacité manifesté par les individus a été particulièrement étudié dans le domaine scolaire car les individus qui manifestent un sentiment d'auto-efficacité élevé bénéficieront d'un meilleur parcours scolaire dans la mesure où ce sont eux qui obtiennent les meilleures performances et qui, généralement, réussissent plutôt bien à l'école, Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, (1992) ; Bandura, (1997) ; Pajares, (1996,1997) ; Lent, Brown et Gore, (1997) ; Chemers, Hu et Garcia, (2001) ; Multon, Brown et Lent, (1991) ; Pajares et Schunk, (2001,2005).

b. Les processus cognitifs. Des processus cognitifs opèrent au sein de cette "agentivité" humaine. L'individu, à travers sa capacité de penser, peut prédire si un événement est susceptible de se produire et si tel est le cas, de se donner les moyens d'y parvenir. Beaucoup de situations dans la vie quotidienne nécessitent une inférence de la part des individus qui doivent évaluer si tel ou tel événement peut intervenir dans leur quotidien. Toute l'incertitude que cela peut engendrer et les échecs qui peuvent être occasionnés fragilisent le sentiment d'auto-efficacité qui doit parfois être bien robuste pour résister à cette pression. Par conséquent, les personnes qui possèdent un sentiment d'auto-efficacité résilient sont moins vulnérables face à une accumulation d'échecs, Bandura et Cervone, (1986).

Ce sentiment conditionne en partie les inférences faites par les individus. Ceux dont le sentiment d'auto-efficacité est élevé verront bien davantage de possibilités à des événements de se produire tandis que ceux qui ont du mal à se sentir efficaces ne verront pas pour eux beaucoup de perspectives favorables à la réalisation de certains événements.

Nous ne développerons pas ici les théories motivationnelles qui ont principalement présenté les différents liens existants entre un comportement motivé et une performance (pour plus de précision, voir Bandura, (1997), nous signalons simplement que le sentiment d'auto-efficacité influence les aspects motivationnels soulignés par ces théories, Bandura, (1994). En effet, nous pouvons préciser que les gens qui s'estiment hautement efficaces attribuent leurs échecs au fait qu'ils n'ont pas fourni assez d'efforts pour réussir tandis que ceux qui ont une faible efficacité personnelle

perçue attribuent leurs échecs à un manque de compétences. Ces attributions causales affectent la motivation d'un individu, les performances qu'il obtiendra ainsi que ses réactions affectives à travers le sentiment d'auto-efficacité.

Par ailleurs, la motivation des individus dépend de la manière dont ils s'attendent à ce que leurs actes produisent un résultat donné, mais dépend également de la valeur qu'ils attribuent à ce résultat. Autrement dit, plus les gens se sentent capables d'accomplir une tâche dont le résultat est important pour eux et plus ils seront motivés pour y parvenir. Enfin, le comportement humain est régi par le choix de buts fixés par les individus. Ce choix est fonction du sentiment d'auto-efficacité perçu par les individus dans la mesure où ceux qui manifestent un sentiment d'auto-efficacité élevé se fixeront des buts d'une difficulté relativement élevée dont la réalisation induit un certain challenge. Réciproquement, les individus qui possèdent un faible sentiment d'auto-efficacité se fixeront des buts relativement faciles à accomplir, ils éviteront de la sorte de prendre le risque d'échouer.

Pour résumer, le sentiment d'auto-efficacité contribue à la motivation dans la mesure où il permet aux individus de se fixer des buts, il régule la quantité d'efforts qu'ils souhaitent investir pour y parvenir ainsi que la manière dont ils persévéreront et seront résilients pour venir à bout de situations difficiles, Bandura, (1989, 1993). Par conséquent, plus les individus auront confiance en leurs compétences et plus ils seront motivés pour obtenir les résultats souhaités. Cela est d'autant plus vrai dans les situations aversives qui s'accompagnent souvent de doute sur leurs propres compétences. Les individus qui ont un faible sentiment d'auto-efficacité ne renouvèleront probablement pas leurs efforts pour lever les difficultés qu'ils rencontrent, Bandura, (1989) et se contenteront généralement de résultats relativement faibles, Bandura (1997), Pour faire face à ces situations difficiles, les individus seront favorisés s'ils possèdent un sentiment d'auto-efficacité robuste qui ne sera pas ou peu éprouvé par l'adversité et verront bien souvent leurs efforts récompensés par de bonnes performances. L'impact d'une situation difficile sur l'auto-efficacité est essentiel et il est nécessaire de retrouver une confiance en ses capacités lorsque cette perception a été menacée. Pour ce faire, les processus motivationnels impliquant notamment la persévérance aideront les individus à y parvenir.

1) Les processus affectifs. Nous venons d'évoquer le fait que parfois, les individus peuvent être confrontés à des situations difficiles. Dans ce contexte, le sentiment d'auto-efficacité qu'ils manifestent affecte la quantité de stress, d'anxiété et autre état émotionnel dans lequel peut se retrouver l'individu ou l'individu, Pajares, (1996, 1997, 2002). En milieu scolaire, le sentiment d'auto-efficacité des individus influence la manière dont ceux-ci vont interpréter les événements qu'ils rencontrent, la manière dont ils les traiteront cognitivement et si cela les perturbera émotionnellement. En fonction de cette interprétation, les individus géreront plus ou moins bien l'impact de ces événements qui leur sont défavorables émotionnellement. Bien souvent, l'anxiété présente chez certains traduit un faible sentiment d'auto-efficacité dans la discipline, comme cela a été constaté dans le cadre des mathématiques, Hackett et Betz, (1989). Un élève qui exprime un faible sentiment d'auto-efficacité estimera que ce qui lui est demandé est plus difficile que cela ne l'est réellement, il exprimera davantage de stress et d'anxiété face à cette tâche à réaliser et sera dans de mauvaises dispositions pour la réaliser au mieux. D'une manière générale, les individus qui se sentiront capables de faire face aux difficultés rencontrées ne seront pas perturbés par leurs affects émotionnels mais en revanche, ceux qui n'expriment pas un fort sentiment d'auto-efficacité seront affectés bien davantage par le stress ou l'anxiété provoquée par la situation difficile rencontrée. En effet, le sentiment d'auto-efficacité permet à l'individu d'ajuster la manière dont il percevra et traitera cognitivement une situation jugée menaçante. Cela revient à dire que les individus qui estiment gérer les situations menaçantes en rencontreront moins que ceux qui estiment ne pas être capables de les gérer et qui, en outre, seront plus fréquemment menacés par certains aspects de leur environnement. Par ailleurs, ce sont souvent eux qui voient des dangers quand il n'y en a pas, Il est aisé de comprendre en quoi cela influence fortement les choix que feront les individus qui éviteront certainement de s'orienter vers les tâches qu'ils redoutent, dans lesquelles ils ne se sentent pas compétents et qui génèrent chez eux des réactions émotionnelles et affectives négatives. « Dans la mesure où les individus peuvent réguler ce qu'ils pensent, ils peuvent influencer leur manière de ressentir et de se comporter », Bandura, (2003, p, 220). Cependant, certaines personnes parviennent mieux que d'autres à réguler ce qu'elles ressentent et celles qui n'y parviennent pas ont souvent un mode de

fonctionnement conditionné par la crainte des résultats qu'elles obtiendront.

2) Les processus de sélection. Jusqu'à présent, nous nous sommes centrée sur les processus qui permettent aux individus d'orienter le cours' de leur vie en agissant sur leur environnement, Bandura, (1994). Nous l'avons également évoqué auparavant, les individus sont en partie le produit de leur environnement et en sélectionnant celui qui les entoure, ils peuvent influencer le cours de leur vie, Bandura, (1994, 1997). En d'autres termes, dans le meilleur des cas, ils sont capables de se doter d'un environnement qui leur est bénéfique à travers le contrôle qu'ils exercent sur lui. Nous avons vu que les individus évitent de se mettre dans des situations qui représentent une certaine menace pour eux mais en revanche, ils privilégient les environnements sociaux et les activités qu'ils aborderont avec le sentiment de pouvoir les maîtriser. Les individus qui possèdent des doutes en leurs capacités feront peu d'efforts pour tenter d'agir sur leur environnement et modifier leur parcours. Par ailleurs, plus le sentiment d'auto-efficacité est élevé et plus les choix que peuvent faire les individus le seront également. Certains choix peuvent avoir des conséquences durables sur le parcours des individus, c'est notamment le cas des choix de carrières professionnelles effectués par les étudiants. Plus ils auront un sentiment d'auto-efficacité élevé, plus ils se donneront les moyens d'accéder à des filières qui comportent un fort intérêt pour eux, mieux ils se prépareront académiquement pour exercer la profession de leur choix, Bandura, (1994).

2.1.3. Leadership et Management

Dans les milieux organisationnels, on semble souvent confondre le management avec le leadership pourtant ces deux notions ne recouvrent pas toujours la même réalité. Le manager est généralement un cadre recruté pour organiser le travail. A cet effet, il évolue dans le cadre restreint d'une organisation dont il respecte les règles, les valeurs et les objectifs. Aussi, il utilise les outils managériaux et les attributs de pouvoir à lui fourni par l'organisation. Contrairement à lui, le leader trouve dans ses ressources personnelles des outils nécessaires pour influencer et orienter les comportements des collaborateurs. Ainsi, le leadership est davantage axé sur la vision, les idées et l'adhésion à des valeurs non imposées par une organisation.

La distinction leader/manager peut aussi être déclinée en opposant le manager qui administre et le leader qui innove (Bennis, 1991). Celui qui gère des affaires courantes et celui qui développe des nouveautés ; celui qui se concentre sur les systèmes et les structures et celui qui se focalise sur les hommes. Le manager use du commandement et a une vue plutôt à court terme ; le leader inspire la confiance et a une perspective de long terme. Finalement, le manager imite, copie alors que le leader crée, défie et est lui-même. En d'autres termes, « le manager fait ce qu'il doit faire ; le leader fait ce qu'il faut faire » Il est encore important de donner certains éléments qui différencient ces hommes : les leaders sont tournés vers l'avenir, alors que les managers se concentrent sur le présent. Les leaders apprécient le changement, alors que les managers préfèrent la stabilité. Les leaders sont engagés dans une vision, alors que les managers soucieux des règles et des réglementations, sont centrés sur la procédure.

2.1.4. Style de Management

Le style est un ensemble de manière d'être de quelqu'un, une façon personnelle de se comporter. C'est aussi les différentes formes, aspects, façons, modèles genre, d'aborder une activité bien définie. La manière de manager ou de gérer varie d'une organisation à une autre. Elle dépend aussi de la personnalité du dirigeant, de certains facteurs liés à la fois à l'organisation elle-même, son environnement, son personnel, etc. les différents styles de management ont été étudiés par plusieurs auteurs. Et plusieurs concepts ont été utilisés pour analyser les comportements des chefs. Les difficultés auxquels s'est heurtée cette analyse informent sur la vraie nature des organisations, et invitent à replacer le problème du management dans un contexte sociologique plus général où les rapports entre les chefs et les subordonnées sont appréhendés, non seulement à l'occasion des prises de décision, mais aussi dans leur continuité et dans leur relation avec le fonctionnement de l'organisation.

Pour Raynal et Rieunier (1998) le style de management (ou de commandement) correspond à un ensemble d'attitudes, de comportements qu'adopte le manager pour amener d'autres personnes vers l'atteinte des objectifs assignés. C'est un mode de gestion ou de direction qu'un responsable hiérarchique adopte et applique sur les membres du personnel pour les conduire vers l'atteinte des objectifs organisationnels. Les styles de

management seront donc différents selon la manière dont le pouvoir est exercé. On considère traditionnellement en principe deux grandes catégories d'exercice du pouvoir : un exercice autoritaire du pouvoir : la prise des décisions est alors centrée sur le supérieur ; un exercice participatif du pouvoir : la prise des décisions est alors centrée sur les subordonnés. Ceux-ci ont donc une certaine liberté d'action. Les styles de management tendent à évoluer vers une plus grande association des subordonnés dans l'élaboration et l'application des décisions, c'est-à-dire à une plus grande liberté d'action du personnel. Le style de management se comprend mieux lorsqu'on l'oppose aux concepts qui lui sont proches ; il s'agit notamment des concepts de leadership et de commandement.

Le leadership est l'art d'amener des personnes à accomplir volontairement des tâches, ce qui suscite en elles la motivation nécessaire pour qu'elles consacrent leurs efforts à la réalisation des objectifs communs. Le leadership n'est donc plus attribué à une seule personne ; il est le résultat d'une dynamique qui existe au sein des membres d'une équipe en fonction de leurs motivations, de leurs actions. Le leadership doit être entendu comme la capacité d'une personne à diriger, à commander et à influencer les membres d'une organisation en vue de les amener à atteindre des objectifs assignés, différent du commandement.

Le commandement quant à lui, est l'action, le fait de commander. Commander c'est donner des ordres, des directives et les faire exécuter. La manière de commander dépend de plusieurs facteurs, mais repose essentiellement sur la notion de pouvoir, c'est-à-dire la faculté de faire faire quelque chose à quelqu'un ou à un groupe. Dans les organisations, le pouvoir se fonde sur le niveau hiérarchique. Il peut aussi provenir des qualités personnelles (charisme, honnêteté) ou professionnelles (connaissances, expérience). Tous les dirigeants n'ont pas forcément la même manière de commander.

2.1.5. Styles de Commandement et la Prise de Décision

L'étude des styles de commandement porte sur la manière dont les décisions sont prises et appliquées dans une organisation ; la manière d'exercer le pouvoir, c'est-à-dire le style de relation (direction, contrôle, décision) entre le dirigeant qui détient le pouvoir et ses subordonnées. Les styles de commandement correspondent à un ensemble

d'attitudes, de comportements qu'adopte une personne en position d'autorité et de responsabilité pour amener d'autres personnes vers l'atteinte des objectifs assignés. Ils sont donc différents selon la manière dont le pouvoir est exercé. On considère en général deux grandes catégories d'exercice du pouvoir : un exercice autoritaire du pouvoir. Le commandement et la prise de décision sont alors centrés sur le supérieur. Ce style de commandement autocratique est autrement appelé « style produire ou périr ». Il se caractérise par un rendement élevé avec un effectif réduit en personnel. Le dirigeant autocratique a une préoccupation élevée pour la production et une basse préoccupation pour la satisfaction du besoin du personnel. Les besoins des employés sont sans importance car, il ne privilégie que les résultats. Ce style de la planification est souvent appliqué par les entreprises en position d'échec réel ou perçues comme en gestion de crise. Pour Lippitt et White (1953), le chef autocratique ou dictateur : arrête toutes les lignes d'action ; décide des techniques et des activités de l'organisation ; indique à ses subordonnés ce qu'ils ont à faire, comment et quand ils doivent le faire ; il est très présent dans la critique du travail des autres. Il reste à l'écart de toute participation active au groupe ; prend à cœur tout ce qui concerne l'organisation : c'est son principal souci. Il ne saurait se concevoir sans cette entreprise qui fait partie intégrante de l'idée qu'il a de lui-même. Aussi, surveille-t-il tous les aspects de son fonctionnement ; il est d'une activité débordante ; il cause avec les collaborateurs, leur donne des ordres et prend des décisions sur-le-champ ; il traite chacun de ses subordonnés comme des individualités différentes. Ce type de management a malheureusement quelques inconvénients non négligeables sur le plan psychologique: Les individus soumis au management autocratique sont enclins à s'identifier au chef dans un état de dépendance accentué ; ils sont très agressifs entre eux ; ils sont inquiets pour leur avenir. Dans le cadre des relations individualisées avec leur chef, ils s'efforcent de lui plaire, mais cela entraîne :

a) un conflit intérieur car, ils voudraient se comporter comme lui, autoritairement, mais cela leur est impossible car ils agissent dans des contextes différents.

b) un conflit interpersonnel car, pour plaire au chef, ils essayent de se faire valoir chacun au détriment des autres, ce qui gêne la coopération et impose la compétition.

c) un blocage des informations vers le chef car, on veut lui cacher ce dont il ne serait pas satisfait.

Dans l'exercice participatif du pouvoir le commandement et la prise des décisions sont centrés sur les subordonnés qui ont une certaine liberté dans l'action. Le style participatif introduit un mode de commandement non directif. Le chef cherche à développer des relations de confiance fortes avec ses collaborateurs. Le système de motivation et de rémunération est particulièrement sophistiqué et vise à introduire de la participation et de l'intéressement aux résultats de l'organisation. L'esprit d'équipe et les dynamiques de groupe constituent de véritables objectifs stratégiques internes à la structure et le mode de planification cherche à expliciter les buts à atteindre, le projet de l'entreprise. Selon Likert (ibid.), c'est le management participatif qui est le plus efficace. Il est partisan de la responsabilité de groupe, de la décision par consensus et de la fixation des objectifs par l'équipe. Favoriser l'interaction entre les individus doit permettre de faciliter la résolution des problèmes au niveau de l'équipe, et de faire fonctionner l'organisation sur une base mutuelle plutôt qu'à partir d'un réseau formel des relations.

Dans l'exercice démocratique du pouvoir le chef démocratique permet :

a) à tous les membres de son équipe de discuter des programmes d'action qui sont en cours d'élaboration, les encourage à prendre des décisions nécessaires ;

b) la discussion sur l'activité aussi bien dans la situation présente que future;

c) aux membres de définir autant que possible, les moyens et les conditions de leur travail ; c'est l'équipe qui met au point la stratégie de travail et la répartition des tâches.

d) La mise de l'accent sur la nécessité d'obtenir des données de fait sur les problèmes humains; il essaye de fonder toute sanction positive ou négative sur ces données factuelles et non sur ses besoins personnels et subjectifs.

Le style de commandement démocratique fait donc intervenir l'équipe toute entière. La discussion de groupe est sa technique essentielle et marque la participation des individus aux décisions. Les avantages de ce style de management sont évidents. En

effet, le chef démocratique augmente les possibilités d'action de ses subordonnés sur leur environnement immédiat. Il les encourage à utiliser leurs aptitudes et leur talent au service de l'organisation. Ce faisant, il diminue le sentiment de dépendance qu'ils peuvent éprouver à son égard, et leur donne la possibilité d'avoir des objectifs à long terme.

Sur le plan organisationnel, le style démocratique permet la participation lorsque des changements doivent intervenir. La participation est donc perçue comme une expérience par laquelle des attitudes favorables au changement sont prises par le travailleur. Selon Lewin, la décision déterminée par le groupe fournit le lien entre la motivation et l'action. Dans les organisations où les changements administratifs sont très fréquents, le fait que le style démocratique recourt aux discussions de groupe semble le rendre particulièrement recommandable. Les styles de commandement tendent aujourd'hui à évoluer vers une plus grande association des subordonnés dans l'élaboration et l'application des décisions. En effet, sous l'impulsion de plusieurs facteurs, les styles de management tendent à évoluer vers une grande association, participation et autonomie plus marquée du personnel: c'est la décentralisation. On distingue cependant deux évolutions possibles dans l'exercice du pouvoir: une vers une plus grande délégation des pouvoirs; une vers une décentralisation des pouvoirs. Déléguer les pouvoirs, c'est donner une mission à une personne ou à une équipe qui peut prendre des initiatives. La délégation ne fait que déplacer l'autorité. Décentraliser, c'est donner une plus grande autonomie à l'ensemble du personnel.

Le management correspond à la gestion, c'est-à-dire à l'action de planifier, d'organiser, de coordonner, de commander et de contrôler. C'est la science des actions efficaces et efficientes passant par le pilotage (impulsion) et la régulation. L'objet du management, c'est la recherche de l'efficacité et de l'efficience dans une organisation.

Ainsi, les styles de management d'une organisation sont les différentes formes, aspects, façons, modèles genre, d'aborder la gestion d'une organisation, c'est-à-dire de planifier, d'organiser, de coordonner, de commander et de contrôler toutes les activités relatives au bon fonctionnement de cette organisation. Dans le cas d'espèce, il s'agit des institutions scolaires, notamment des écoles primaires.

Tous les styles de management font l'objet de vives critiques. Dans la vie réelle, les managers usent d'une combinaison des différentes approches dépendamment de la situation ou du contexte réel de travail. Cependant, on distingue 5 approches ou styles de management des organisations.

1) Le style de management universel ou fonctionnel. Le style universel du management est la plus ancienne. Elle se fonde sur deux postulats : malgré le fait que les objectifs des organisations varient, le processus de management lui est invariable car, il reste le même quel que soit l'organisation. Aussi, les managers sont-ils interchangeables, remplaçables d'une organisation à une autre aussi différentes soient-elles. Le processus de management peut se décomposer en différentes fonctions et principes. Fayol (1916) a identifié les cinq fonctions ou responsabilités du management qui sont : la planification, l'organisation, le commandement, la coordination, le contrôle. Pour y parvenir, Fayol propose 14 principes de management qui doivent guider le manager. Il s'agit des principes :

- de division du travail qui renvoie à la spécialisation du travail ou des tâches pour le succès organisationnel d'autorité.
- Le droit de donner des ordres doit accompagner la responsabilité de discipline.
- L'obéissance et le respect sont des leviers du bon fonctionnement d'une organisation d'unité de commandement ou séparation des pouvoirs. Chaque employé ne doit recevoir des ordres que d'un seul supérieur hiérarchique.
- d'unité de direction. Les efforts de tout le personnel doivent être coordonnés pour converger dans une même direction, un même objectif de subordination de l'intérêt personnel à l'intérêt général.
- de rémunération. Le salaire doit être consistant, régulier et proportionnel au rendement de centralisation.
- La relation entre la centralisation et la décentralisation est une question de proportionnalité. Un équilibre optimum doit être trouvé pour chaque organisation
- de la chaîne de commandement ou voie hiérarchique. Les collaborateurs doivent observer ou respecter la chaîne de commandement d'ordre.
- Chaque chose doit être à sa place d'équité.

- L’objectivité qui résulte de la combinaison entre la sympathie et la justice conduit à l’engagement et à la loyauté dans le service de stabilité et de l’ancienneté du personnel.

- Les individus ont besoin de temps pour apprendre et maîtriser leur travail d’initiative.

- Les individus doivent avoir la possibilité de prendre des initiatives personnelles d’esprit de corps ou de groupe.

- L’harmonisation des efforts du personnel agissant comme un seul homme, est le gage du succès de l’organisation.

L’apport de Fayol dans le développement du management des organisations est qu’il a fragmenté le processus de management en différentes fonctions : il a simplifié le processus de management. Il affirme que le management est un processus qui commence par la planification et s’achève par le contrôle. Cette planification peut être :

- très encadrant et peu encourageant. La personne encadrée a tout à apprendre. Elle est généralement motivée pour découvrir quelque chose de nouveau, mais a besoin d’être dirigée pour acquérir des compétences et des réflexes qu’elle n’a pas encore.

- très encadrant et très encourageant. L’enthousiasme des débuts a tendance à s’émousser. Pourtant, le collaborateur a encore besoin de guides et aussi de motivations pour l’entraîner.

- peu encadrant et très encourageant. Le collaborateur commence à acquérir une certaine autonomie. On peut lui confier un certain nombre de tâches, mais il faut encore souvent l’épauler.

- peu encourageant. La personne encadrée a atteint le niveau d’autonomie où la délégation complète de l’activité est possible. Dans certains cas, on peut même se passer de la féliciter lorsqu’elle arrive à s’auto-satisfaire (niveau 4 de la pyramide de Maslow).

Le style de management universel ou fonctionnel a été abondamment critiqué. La plus sévère de ces critiques est celle de faire croire le management plus rationnel et ordonné qu’il ne l’est réellement. Cependant, la spécification de ce que doit faire le manager est très signifiant. Mais, d’autres approches y ajoutent quand et comment le manager doit agir.

2) Le style de management scientifique ou opérationnel. Alors que le management fonctionnel se focalise sur les devoirs ou les activités du manager, l'approche opérationnelle, elle, se focalise sur les travailleurs de plus bas échelle. Toutefois, ces deux approches se complètent. Le précurseur du style de management scientifique est Taylor. Ayant observé le peu de coopération entre les managers et les employés, Taylor (1911) formule les principes du management scientifique. Pour lui, le management scientifique est un type de management qui conduit les affaires suivant des standards issus des observations, d'expériences et de raisonnements (Kreitner, 1995). Selon Campbelle et al, (1966) et Udoh et al. (1990) les principes du management scientifique sont le principe:

- du temps/étude. Tout effort de production doit être mesuré par le rapport entre le temps d'étude et le temps de travail établi, le temps mis pour comprendre la tâche et le temps mis pour effectuer cette tâche,

- du niveau de production. Le salaire doit être proportionnel au rendement et son niveau basé sur des standards déterminés par le temps d'étude. Un employé qui est au niveau du temps standard ou qui le dépasse, aura un salaire plus élevé que celui qui est en deçà.

- de la séparation entre la planification et la performance. Il est de la responsabilité du manager de planifier le travail et de rendre la performance possible. La planification doit se baser sur le temps d'étude et d'autres données y relatives, scientifiquement définies et systématiquement clarifiées. Cela doit être facilité par la standardisation des outils, des méthodes et des services.

- du travail scientifique. Le manager doit déterminer la meilleure méthode de travail pour les employés et les entraîner à la maîtriser.

- le principe du contrôle managérial. Le manager doit contrôler scientifiquement le travail des employés.

- le principe du management fonctionnel. Il faut développer la coordination des activités de toutes les spécialités.

La contribution la plus significative du style de management scientifique est l'importance qu'il accorde à l'efficacité et au combat contre la paresse dans les

organisations. Il a aussi montré que le management peut être étudié de manière scientifique. Une autre critique est celle de considérer l'Homme comme une machine à produire (Fagbamiyé, 1988).

Après la seconde guerre mondiale, le management scientifique s'est muté en management opérationnel qui fait la promotion de l'efficacité à travers des observations et des expérimentations. Le style scientifique s'est limité à préparer le travail, alors que le management opérationnel va impliquer tous les types de productions et les différentes opérations qui vont avec. Le management opérationnel est alors défini comme le processus de transformation du matériel rare, des technologies et des talents humains en services et offres utilisables.

3) le style de management behavioriste ou des relations humaines. L'approche des ressources humaines ou approche behavioriste du management met au centre de l'action l'homme (qualités, mérite, doléances, besoins, etc.). Les précurseurs affirment que le succès de l'organisation dépend largement de la capacité du manager de travailler avec un personnel dont les besoins, les perceptions, les profils, les qualités, les qualifications, etc. sont différents (Kreitner ; 1995).

Le courant des relations humaines à émerger d'un effort entre les théoriciens et praticiens de persuader les managers de la nécessité de prendre en compte les problèmes des employés. Ce courant est né de la menace de l'unionisme ou du syndicalisme. La crise économique dans laquelle les USA ont été plongé dans les années 1930 a facilité une législation en faveur des travailleurs. En 1935 les syndicats sont légalisés et autorisés à négocier avec les managers. Les managers avaient peur des syndicats et voulaient prendre des mesures pour empêcher les employeurs de se syndiquer, d'où la planification des activités. Celle-ci consiste à concevoir un futur désiré ainsi que les moyens réels d'y parvenir. Elle peut donc être définie comme une première prise de décision possédant des caractéristiques spécifiques. En tant que prise des décisions, la planification a plusieurs attentes :

- Elle est une prise de décision par anticipation c'est-à-dire qu'il s'agit de décider de ce qu'on va faire et de la manière de faire faire avant d'agir.

- Il faut planifier les activités pour l'obtention du résultat désiré impliquant un ensemble de décisions interdépendantes et l'effet de chaque décision peut avoir une influence dans l'ensemble du résultat.

- Elle est un processus qui tend directement à engendrer un ou plusieurs résultats désirés qu'on sache ne pas pouvoir atteindre.

L'opérationnalisation actuelle des concepts de management : finaliser – organiser - allouer les moyens – contrôler – les perspectives organisationnelles en management de l'éducation se fait selon les modèles bureaucratique de Max Weber, adocratique, technocratique ou modèle du changement organisationnel. Larousse définit la décision comme un procédé de jugement susceptible d'influencer l'action qui en découle. Pour Kepner et Tregae la prise de décision est un processus qui consiste à choisir comme divers moyens d'accomplir une tâche. La prise de décision doit intégrer la résolution des problèmes puisque les définitions existent tantôt sur l'action tantôt sur les moyens de réalisation, d'où plusieurs types de décisions.

- L'on peut se situer sur trois plans pour l'étude des types de décision : La structure image : perception cognitive affective d'une personne. Barnard lie la décision à la structure de l'organisation du service et distingue 3 types de décisions :

- La décision d'appel : les collaborateurs attirent l'attention des chefs par cette décision pouvant mettre en relief les mauvaises conditions de travail.

- Les décisions issues d'une planification. Elles s'opèrent suite à une planification stratégique ou tactique.

- La planification stratégique est une planification à long terme. Elle traite des décisions comportant des effets désirables et quasiment irréversibles. Elle concerne par exemple les plans de réalisation des structures d'un complexe scolaire.

- La planification tactique. C'est une planification à court terme et peut s'inscrire dans une vision stratégique telle que la planification de l'éducation.

- Tous les spécialistes de management et gestion s'accordent à dire que la prise de décision est un processus. En effet, selon Livingston la prise de décision suppose 2 procédés : Le procédé par lequel la décision arrive et la manière dont cette décision est

mise en application. Le plan stratégique Bernard Bouquerel se place sous l'angle stratégique et distingue 3 types de décisions :

- les décisions politiques. Elles concernent les buts et des stratégies.
- La décision tactique qui portent sur les ajustements adoptées dans l'application pour raison de commodité. Elles portent sur le court terme.
- la décision opérationnelle. Elle est la mise en œuvre de la stratégie influencée par la hiérarchie de l'organisation pour « implémenter » l'action voulue à partir des moyens disponibles (on ne peut opérationnaliser qu'avec ces moyens disponibles).

La résolution des problèmes

Kepner et Tregae se situent sous l'angle de la résolution des problèmes et distinguent eux aussi plusieurs types de décisions :

- Les décisions provisoires. Elles se prennent avant la découverte des causes des problèmes. Elle est préventive.
- Les décisions adaptatives. Elles se prennent quand on est dans l'impossibilité d'éliminer les causes du problème. Elle est réactive.
- Les décisions correctives : Elles permettent d'éliminer les causes des problèmes.
- Les décisions préventives. Elles se situent avant l'existence du problème. C'est le type important car il est anticipatif.
- les décisions palliatives : elles se prennent en cas de carence de celui qui devrait les prendre, à savoir lorsque le décideur tarde à décider ou est absent.

Il ne faut pas prendre des décisions si le moment n'est pas opportun. Il ne faut pas prendre la décision si vous n'êtes pas habilités. Il ne faut pas prendre la décision n'importe quand (dualité et temporalité dans la prise de décision). Selon Maier une bonne décision doit répondre à deux critères. Le critère de la qualité technique (Q).

Le critère de la qualité d'acceptation (A). Lorsque Q est plus important que A on dit que c'est un ordre ($Q > A$). Lorsque A est plus important que Q, ($A > Q$) on cherche un consensus.

Lorsque Q et A s'équivalent, il faut procéder à une consultation (Q = A = consultation).

Lorsque Q et A sont plus ou moins égales, il faut prendre une décision de commodité (Q = A = commodité) les équations présentées ci-dessus nous montrent que la prise de décision est une fonction réfléchie qui nécessite absolument une démarche, une réflexion qui devrait être structurée en étapes et en procédés qu'il faut suivre pour aboutir à la bonne décision. On ne peut aborder ces procédés sans ces angles : L'angle stratégique (A) ; L'angle de la résolution : du problème (B) ; L'angle de l'action (C)

Du point de vue stratégique, le procédé de prise de décision comprend six phases : L'étude des causes; La perception de la situation; L'examen de possibilités; L'étude stratégique et tactique; L'examen de ces études stratégiques et tactiques; La décision.

Du point de vue résolution du problème, le procédé de prise de décision comporte aussi six phases: les limites du problème; analyse et résolution du problème; définition des critères de l'application; assemblage des données; formulation et sélection des solutions possibles en les hiérarchisant; choix de la solution définitive au problème.

Sous cet angle, les procédés de prise de décision comportent sept étapes: fixer les objectifs; classer ces objectifs selon leur importance; dresser la liste des diverses options; comparer ces options possibles; choisir les options les meilleures; évaluer les conséquences néfastes; contrôler les effets de la décision.

Les trois processus peuvent donc se résumer en trois étapes comme suit : L'investigation; l'analyse; la décision. le processus d'organisation: le terme organisation renvoie à plusieurs notions, mais deux semblent fortement nous intéresser: l'organisation en tant qu'institution et l'organisation en tant qu'un processus. L'organisation en tant qu'institution recouvre une signification juridico-politique car elle renferme le concept d'administration possédant les caractères d'unité (fiction sociale) et d'équilibre entre élément de permanence et élément de changement.

Quant à l'organisation en tant que processus, c'est la meilleure combinaison des étapes nécessaires à la réalisation d'une tâche. Cette conception a influencée les grandes théories de l'analyse du travail administratif ainsi que celle découlant de la désormais

(O.S.T) organisation scientifique du travail. Elle renferme à la fois le processus d'analyse et le processus d'exécution du travail.

Les modèles de répartition des tâches est incontournable dans une organisation. Il existe plusieurs modèles de répartition des tâches, mais celle qui nous intéresse est le modèle classique dit « centralisé et hiérarchisé ». Il se regroupe sous le vocable de modèles bureaucratiques. Ce sont des modèles de base initiés par Max Weber. Il vise une répartition rationnelle ou les relations formalisées dans le but de rendre plus efficace le fonctionnement de l'administration. Sur cette base, on peut citer les auteurs classiques comme Taylor, Fayol qui ont eux aussi cherché un modèle universellement valable pour construire les organisations.

L'accent est mis sur la standardisation des opérations et des tâches, la centralisation des décisions, la hiérarchisation des fonctions, en laissant malheureusement de côté les facteurs humains.

Les classiques structurent l'organisation au moins sur cinq principes :

- Le principe hiérarchique : L'organisation est un ensemble d'échelons. Le principe étant que l'échelon supérieur retient l'autorité sur l'échelon immédiatement inférieur.
- Le principe de l'unité de commandement : Ce principe voudrait qu'une personne ne reçoive d'ordre que d'une seule personne.
- Le principe d'exception : Ce principe voudrait que la délégation d'autorité soit poussée au maximum.
- Le principe de répartition : Il s'agit de la répartition des tâches par nature d'activités. On parle dans ce cas de départementalisation ou de spécialisation.
- Le principe de l'éventail des subordonnées : Ce principe définit le nombre optionnel de subordonnées. R.C. Dawis fixe le nombre de subordonnées entre dix et trente pour les emplois manuels et entre trois et huit pour les activités intellectuelles.

En management, la coordination est un phénomène associé indifféremment à l'origine et à l'administration. Gulick-Urwich et Money considèrent la coordination comme « une activité du processus administratif. D'autres auteurs comme Simon,

Walton, P Fiffner, Sterwood mentionnent la coordination comme «la base du phénomène de l'organisation.»

Quel que soit leur tendance, ces auteurs s'accordent à l'école de l'administration qui doit être confiée à plusieurs personnes. L'administration ou l'organisateur doit procéder à une division du travail. La coordination doit quant à elle permettre de relier, d'unir, d'harmoniser tous les actes et tous les efforts des différentes parties. On peut donc dire que la coordination se justifie par l'absence de la division du travail qui, elle se justifie par 4 raisons.

Les hommes diffèrent par leurs natures, leurs capacités et leurs habilités. Ils doivent être spécialisés au travail à cause des facteurs cités. Aucun travailleur ne peut être en même temps à plusieurs endroits. Aucun travailleur ne peut faire correctement deux choses au même moment. La 4^e raison est liée à la spécialisation, l'étendue des habilités et des connaissances. Un seul homme ne peut en réaliser qu'une infime partie dans sa vie. Pour administrer, il faut savoir distinguer les types de coordinations. Il existe plusieurs types, mais on n'en retiendra que trois.

1) La coordination administrative. Dans un système social donné c'est un processus qui découle logiquement de la base du système social (la planification). Le but premier de la coordination administrative est de superviser les grands objectifs du plan d'action. Évidemment à sa manière le plan d'action qui découle de la planification sélectionnée place les objectifs stratégiques dans une forme de séquences cohérentes. La coordination administrative s'occupe principalement de la stabilité normative et de la poursuite des buts du système. Ces deux impératifs fonctionnels sont directement liés à l'environnement externe du système social.

2) La coordination organisationnelle. Cette forme de coordination repose principalement sur une structure fondée sur le groupe dépendant de la tâche à accomplir et de la situation dans laquelle elle se présente. Il s'agit d'un modèle de coordination décentralisée c'est-à-dire que la coordination est assurée par les compétences interpersonnelles et social de l'acte qui représente l'institut.

3) La coordination opérationnelle. Elle s'appuie sur la connaissance technique liée à la tâche, la spécialisation de la tâche à laquelle on se réfère principalement. Cette

forme de coordination ne représente aucun pouvoir spécifique de la part de l'individu. Son responsable utilise généralement des codes de procédure et de règlement pour résoudre le problème.

Pour coordonner, deux modalités sont possibles. On peut coordonner par support médiatique c'est-à-dire utiliser les différents moyens entre les différents niveaux de service et dont le traitement n'implique pas forcément une relation directe entre le coordonnateur et les unités coordonnées.

4) La coordination directe. C'est l'ensemble des moyens qui mettent directement en contact les coordonnateurs et les coordonnées : (visite de travail, l'inspection, les réunions périodiques, audiences individuelles, etc. ...), d'où le processus de contrôle.

Le contrôle est un processus managérial normal; un processus de l'administration et du management. Il porte à la fois sur l'utilisation des ressources (humaines, matérielles) et sur le respect des procédures et des normes prédéterminées. Ce phénomène se conçoit généralement dans le sens d'une comparaison entre une situation prévue et celle liée à la planification. Le manager qui va en contrôle doit donc avoir avec lui son manuel de procédures et des normes.

NB : il faut souligner qu'il existe une différence entre le terme américain contrôle qui veut à la fois dire (direction et surveillance) et le mot Français contrôle qui a le sens de vérification. Le terme le plus utilisé est celui du contrôle de gestion (l'amélioration des performances économiques) et c'est dans ce sens que se sont employés les termes: contrôle budgétaire, prix de revient; étude de la faisabilité

Parmi les différents types de contrôle, on peut retenir 3 types de (contrôle): Le contrôle interne; le contrôle externe; l'autre contrôle (se fait généralement avec l'aide de supports).

Les caractéristiques du contrôle: comme l'État, le manager doit être un homme froid; le collaborateur n'est ni son fils ni son frère, il est plutôt celui avec qui il travaille. On ne tue pas son collaborateur, on le remet à l'ordre. Il n'y a pas un modèle standard

de management, le management doit être adaptatif, il faut collaborer 2 personnes ne gèrent pas ni si on délègue une partie de pouvoir à ses collaborateurs.

Contrôler une situation: c'est la dominer; c'est en être le maître. Contrôler tendrait à permettre la maîtrise des performances quoique l'objet du contrôle puisse être varié, (existant, compatibilité des finances). Activité planifiée, programmation, performance des procédures. Il est possible d'en répertorier quelques-unes qui sont : La maîtrise et la vérification; L'opportunité et la régularité; La situation a priori qui vise l'incitation ou la répression

Les termes Maîtrise et vérification paraissent contradictoires, mais en réalité ils doivent être complémentaires. Le premier définit un but à atteindre (la norme), le second un moyen du but (la réalisation). Il s'agit en fin de compte de réaliser un rapprochement entre les normes et les performances réelles, donc le contrôleur qui vient veut savoir si le manager maîtrise la norme. Est-ce qu'au lieu de $1+1+1=3$ il a plutôt fait $1+2=3$ ou $2+1=3$?

Opportunité et régularité. Le contrôle comporte 2 caractères que sont : Les contrôles de l'opportunité et le contrôle de la régularité. Le premier implique de ceux qui l'exercent un jugement sur la manière dont les objectifs ont été atteints et sur les moyens qui ont été utilisés. C'est ce qu'on appelle généralement le contrôle de la gestion. Le second, le contrôle de régularité est un contrôle de conformité. Il s'attache au contrôle de certaines règles et de procédures déterminés. C'est le cas des contrôles comptables, d'existant des contrôles de montants. Ces 2 contrôles renforcent l'action et se complètent.

Le contrôle a priori et le contrôle a posteriori. Le premier s'exerce avant l'action et le second après. Le contrôle de gestion d'opportunité est répressif lorsque le responsable de la gestion fait face à ses obligations.

Il est récitatif lorsqu'il fait appel à une grande participation du gestionnaire afin de lui permettre d'opérer lui-même un redressement. Dans tout processus de contrôle on doit tenir compte du texte, du contexte et même du prétexte.

La procédure de contrôle : Elle comporte 4 étapes : L'analyse, le diagnostic, l'action corrective et l'application. L'analyse : Elles permettent de faire un

rapprochement entre les normes et les activités de façon à dégager les écarts. Le diagnostic : Il consiste à identifier et à mesurer les causes des écarts (internes et externes). Il permet aussi de savoir qui a fait quoi et pourquoi? L'action corrective c'est la mise au point des mesures qui permettent de respecter les normes initiales. L'application des mesures si le respect des normes est impossible, il faut envisager la révision.

L'établissement des normes: La norme est une valeur de référence. C'est une règle que l'institut adopte pour pouvoir se conduire si plusieurs conditions s'opposent à elles. Une mesure est toujours relative. Elle reflète généralement un modèle simulé. La construction des normes fait appel à des méthodes variées. Dans le cas des situations répétitives nous pouvons retenir trois méthodes: l'expérience: c'est la prise en compte de la connaissance du passé. L'expérimentation: cette méthode se sert de l'observation des faits, de la comparaison entre les causes de la variable et de l'essai. La comparaison : ici l'institut peut comparer ses performances à d'autres instituts de la même nature. Dans les cas de situations nouvelles c'est la méthode de détermination des mesures basée sur la simulation et l'élaboration des modèles.

Toutes les techniques précédemment énumérées peuvent être considérées de contrôle indirect utilisant les indicateurs : norme, ratio, quantité, coût, etc...par lesquels on s'aperçoit que rien ne va ou au contraire que tout va bien .Ce type de contrôle repose sur l'acceptation du fait que le manager puisse prendre de mauvaises décisions à cause d'un degré d'incertitude qui pèse sur les prévisions. Si l'on convient qu'en évitant que les managers prennent de mauvaises décisions l'on peut éviter le contrôle classique, alors il faut s'employer à atteindre cet objectif pour une formation de meilleur dirigeant en général capable d'appliquer avec habilité les concepts, la théorie et les techniques.

Ceci suppose une évaluation des dirigeants sur le plan de la réalisation des objectifs mais sur l'évaluation de la capacité de diriger (facteur de personnalité). Un bon manager doit: avoir la volonté de diriger; être intelligent; avoir les habilités analytiques; avoir des habilités à communiquer une capacité d'intégration. Ces qualités retournent vers un contrôle préventif que nous pouvons encore appeler le contrôle proactif. C'est une anticipation corrective de ce qui pourrait survenir. La pro-action analyse les intrants dans le processus de façon qu'il soit effectivement similaire au plan

alors que cette dernière se contente des comparaisons entre les écarts et prend en compte les extrants d'un système pour une mesure corrective. Pour le manager il s'agit d'un conducteur qui veut rouler à une vitesse constante, qui accélère de façon corrective au fur et à mesure que l'allure tendra à ralentir. C'est le même cas pour le chasseur qui devra viser en fonction de la trajectoire de la cible volante.

2.1.6. Conditions de prise de décision

La prise de décision est confrontée à trois conditions particulières, à savoir : (1) l'incertitude, (2) la certitude et (3) le risque. Ces conditions déterminent la probabilité d'une erreur dans la prise de décision. Ce sont :

Certitude : Dans des conditions de certitude, le manager dispose de suffisamment d'informations pour connaître le résultat de la décision avant qu'elle ne soit prise (New, Reckien, Viner, Adler, Cheong, Conde,... & Solecki, 2022). Par exemple, le directeur d'une école primaire vient de mettre de côté un fonds de 100 000 FCFA pour financer la rénovation des salles de classe. Cet argent est conservé sur un compte d'épargne dans une banque locale qui paie 7,50 pour cent d'intérêt par an. La moitié de l'argent est retirée le mois prochain et le reste lorsque le travail est terminé en 90 jours. Le directeur détermine aujourd'hui le montant des intérêts qui seront gagnés sur l'argent au cours des 90 prochains jours, étant donné qu'il connaît le montant investi, la durée de l'investissement et le taux d'intérêt. Dans cette condition, le décideur sait avec une certitude raisonnable quelles sont les alternatives, quelles conditions sont associées à chaque alternative, il existe donc un état de certitude. Les informations sont disponibles et considérées comme fiables et la relation de cause à effet est connue. Ainsi, dans cette condition, le manager dispose de suffisamment d'informations pour connaître le résultat de la décision avant qu'elle ne soit prise.

Risque : La plupart des décisions de gestion sont prises dans des conditions de risque. Des risques existent lorsque l'individu dispose de certaines informations concernant le résultat de la décision mais ne sait pas tout. Lorsqu'il prend des décisions dans des conditions de risque, le gestionnaire peut trouver utile d'utiliser les probabilités. Dans la mesure où l'attribution de probabilité est exacte ; il ou elle peut prendre une bonne décision (Nageswaran, Gower, Doré et Roi, 2022). Prenons le cas d'une

entreprise qui a quatre propositions de contrat pour lesquelles elle souhaite soumissionner. Si l'entreprise obtient l'un de ces contrats, elle réalise un bénéfice sur l'entreprise. Cependant, comme seul un nombre limité de personnes peut consacrer son temps à la préparation des offres, l'entreprise a décidé de soumissionner sur une seule proposition, celle qui offre la meilleure combinaison de profit et de probabilité que l'offre soit retenue. Cette combinaison est connue sous le nom de valeur attendue.

Le gestionnaire efficace doit étudier chaque alternative pour être aussi précis que possible dans ses attributions de probabilités. Dans une situation à risques, la plupart des décisions managériales sont prises dans des conditions de risque. Dans un état de risque, la disponibilité de chaque alternative ainsi que ses gains et coûts potentiels sont tous associés à des estimations de probabilité. Des risques existent lorsque l'individu dispose de certaines informations sur le résultat de la décision mais ne sait pas tout au moment de prendre des décisions. Dans des conditions de risque, le gestionnaire peut trouver utile d'utiliser les probabilités. Des informations factuelles peuvent exister, mais elles peuvent être incomplètes (Li et Yazdi, 2022). Pour améliorer la prise de décision, on peut estimer la probabilité objective d'un résultat en utilisant différents modèles. D'un autre côté, une probabilité subjective, basée sur le jugement et l'expérience, peut être utilisée.

Incertitude: L'incertitude existe lorsque les probabilités des différents résultats ne sont pas connues. Le gestionnaire se sent incapable d'attribuer des estimations à l'une ou l'autre des alternatives. Même si la situation peut sembler désespérée, des techniques mathématiques ont été développées pour aider les décideurs à faire face à l'incertitude (Li et Yazdi, 2022). Certains d'entre eux sont fortement quantitatifs et sortent du cadre de la présente étude. Certaines approches non mathématiques ont cependant été développées pour compléter ces techniques et méritent une brève discussion. Premièrement, il s'agit simplement d'éviter les situations d'incertitude. Deuxièmement, il faut supposer que l'avenir sera comme le passé et attribuer des probabilités basées sur les expériences antérieures. Troisièmement, c'est de rassembler autant d'informations que possible sur chacune des alternatives, en supposant que la condition de prise de décision est une condition de risque, et attribuer des probabilités en conséquence. L'utilisation de ces approches nécessite d'éviter le facteur d'incertitude.

On suppose que cela n'existe pas, et cela peut être une sage philosophie. Après tout, par définition, l'incertitude met un frein à la prise de décision. La meilleure approche du gestionnaire consiste à s'écarter de cette condition, soit en rassemblant des données sur les alternatives, soit en émettant des hypothèses permettant de prendre la décision dans des conditions de risque. Bien que de nombreux managers soient parfaitement à l'aise pour prendre des décisions dans des conditions de risque ou d'incertitude, ils devraient toujours essayer de réduire l'incertitude entourant leurs décisions. Ils peuvent le faire en menant des recherches approfondies et systématiques. Ces recherches peuvent leur en apprendre davantage sur leurs alternatives, leur donner une base plus solide pour estimer les résultats possibles et les aider à déterminer les meilleures et les pires alternatives. En adoptant cette approche, il peut au moins réduire une certaine incertitude et obtenir un soutien plus ferme pour sa décision. Dans des conditions d'incertitude, le décideur ne connaît pas toutes les alternatives, les risques associés à chacune d'elles, ni les conséquences probables de chaque alternative. Ici, les gens disposent d'une base de données insuffisante, ils ne savent pas si les données sont fiables ou non et ils ne sont pas très sûrs que la situation puisse changer. De plus, ils ne peuvent pas évaluer les interactions des différentes variables.

En regardant les conditions de prise de décision citées ci-dessus, à savoir : la certitude, le risque et l'incertitude, les managers doivent prendre des décisions différentes. Pour prendre des décisions dans ces circonstances, les gestionnaires doivent acquérir le plus d'informations pertinentes possible et aborder la situation dans une perspective logique et rationnelle.

2.1.7. Leadership éducatif

Ce modèle a été conçu par Sergiovani (1992, 1994). Il a proposé cinq modèles de leadership pour les écoles, basés sur un ordre décroissant du plus élevé (meilleur) au plus bas. Il soutient que les écoles qui fonctionnent comme des familles communautaires dirigées par des leaders moraux sont plus susceptibles de dispenser une éducation de qualité. Les modèles définissent les qualités, les connaissances et les compétences dont les responsables de l'enseignement intermédiaire et supérieur ont besoin pour diriger leurs écoles au XXI^e siècle. Selon lui, les cinq modèles sont (i) moral

– objectif altruiste, idées partagées et communauté morale, (ii) professionnel – technique rationnelle, sens des responsabilités, normes et standards professionnels acceptables, (iii) autorité technique rationnelle, expertise technique, normes, règles, lignes directrices et réglementations (iv) compétences de négociation psychologique, incitation à la récompense, similaires au modèle transactionnel et enfin (v) bureaucratique – mandat, règles de description de poste, objectifs, réglementation, temps consacré à la tâche, chaîne de commandement.

Cheng (1994) a quant à lui proposé un modèle de leadership intégré en parcourant les travaux de Bolman et Deal (1991) qui ont identifié quatre orientations de leadership : structurelle, ressources humaines, politique et symbolique. Il a également intégré les modèles de leadership de Sergiovanni (1984), à savoir : technique, humain, éducatif, symbolique et culturel dans son modèle intégré. Cependant, il a mis l'accent sur trois domaines principaux du leadership : les domaines comportementaux, affectif et cognitif. Il montre que les relations sont au cœur de la direction scolaire et que la direction opère toujours dans un contexte spécifique: structurel, humain, politique, culturel et éducatif.

Leithwood et Jantzi (1999, p.8-29) ont proposé un ensemble de six modèles de leadership basés sur l'examen de revues éducatives américaines et britanniques comme suit: (i) instrumental axé sur l'apprentissage des élèves, (ii) moral, c'est-à-dire devoirs, valeurs, engagement et obligation, (iii) participation qui fait référence à une prise de décision partagée, (iv) gestion qui fait référence à la cible et aux objectifs, orientée vers la réalisation, (v) contingent qui s'adapte pour répondre aux demandes dans le contexte et (vi) transformation qui fait référence à l'adoption d'une approche globale à diriger.

Les modèles proposés par Leithwood et Jantzi (1999), Cheng (1994) et Sergiovanni (1992) reflètent les quatre concepts fondamentaux de la gestion organisationnelle (modes de leadership humain, structurel, politique et culturel), bien qu'ils soient exprimés dans des terminologies différentes. Bolman et Deal (2013) les appellent les quatre cadres des organisations éducatives. Ils reflètent également un écart par rapport à la hiérarchie vers un concept de leadership plus égalitaire fondé sur un objectif commun, une action dans le contexte, la participation et le développement d'alliances solides grâce au réseautage. Un examen plus approfondi des modèles révèle que les modèles de leadership de Bush (2020) sont caractérisés par la nature des

organisations, tandis que les autres modèles sont définis par l'interaction des personnes au sein de l'organisation, ce qui implique que les personnes donnent du sens aux organisations et non l'inverse. Il vaut la peine d'examiner le nouveau concept de leadership – le leadership transformationnel ou les leaders du changement qui inspirent et motivent leur communauté de disciples grâce à une influence idéalisée basée sur le moral et l'objectif éthique (Fullan, 2003b).

2.1.8. SEP, la Réussite, l'Orientation et le Retard Scolaire

De nombreux sociologues tels Bourdieu par exemple, ont étudiés sous différents angles les liens entre milieu social défavorisé et moins bon parcours scolaire, qu'il s'agisse de la durée ou de la nature de ces parcours scolaires. Plus récemment, Regner (2002) a montré à travers deux études que le statut socio-économique des individus (SES) et le niveau de réussite scolaire sont corrélés. Ainsi, plus le statut socio-économique est bas, moins bonne est la réussite scolaire des individus. Comment relier catégories socioprofessionnelles et sentiment d'auto-efficacité? Dans la littérature, plusieurs auteurs dont Gecas (1989, p 302) postulent que le statut socio-économique bas des parents entraîne un sentiment d'efficacité diminué. La classe sociale est un élément pertinent dans le développement du sentiment d'auto-efficacité car elle a un rapport avec les opportunités d'investissement dans l'action efficace des individus; particulièrement sur le lieu de travail, où ses relations avec les systèmes de croyances permettent d'évaluer et différencier les actions des individus. (Traduction personnelle).

Bandura avait déjà mis l'accent en 1997 sur l'importance du sentiment d'auto efficacité dans la réussite académique. D'autres recherches ont également montré que fort sentiment d'auto-efficacité et réussite scolaire étaient liés. Bandura, (2003). « Le niveau des attentes, ce que les individus pensent être capables de réaliser influencent les comportements recherchés et rejetés. La force du sentiment d'auto efficacité, c'est-à-dire la confiance dans ses capacités, influencent les comportements lorsque les résultats infirment les attentes ». Traduction personnelle, Betz et Hackett, (1981 : 399)

Si une variable différentielle comme le sexe a été prise en compte depuis longtemps dans le domaine des études sur le choix professionnel (sans trop questionner les fondements de cette prise en compte, tant ils semblaient aller de soi !), les études

portant sur les mécanismes par lesquels l'identité sexuée influe sur ce choix, ont été moins nombreuses Farmer, (1985) ; Marro et Vouillot, (1991). Ce sont des psychologues américaines, Betz et Hackett (1981), qui ont été les premières, au début des années 1980, à appliquer la théorie de l'apprentissage social de Bandura à la question des choix scolaires et professionnels des filles et des garçons. “ Un ensemble important de recherches montre que les croyances que les personnes développent sous forme de sentiments d'efficacité personnelle jouent un rôle clé dans la poursuite d'études et dans la carrière professionnelle. Plus les personnes ont une efficacité perçue répondant aux exigences attachées au niveau scolaire à atteindre et aux fonctions professionnelles à remplir, plus les personnes envisagent avec sérieux un large éventail de choix d'études et plus leurs intérêts relatifs à ces types d'études est fort (...) Les différences liées au sexe ont été examinées sur le plan de l'efficacité perçue en ce qui concerne la réalisation d'activités professionnelles bien circonscrites et le fait d'assumer les fonctions de professions impliquant ces mêmes activités. Les résultats corroborent le rôle important des stéréotypes culturels liés au sexe en ce qui concerne l'exercice professionnel.

De façon générale, les femmes se jugent elles-mêmes moins efficaces pour les professions scientifiques que les hommes, Bandura, (1997, p. 423). Il en va de même des garçons vis-à-vis de professions censées particulièrement bien convenir aux filles (telles que celles de l'esthétique, des soins aux jeunes enfants, etc.). En considérant l'identité sexuée comme le résultat d'une construction qui se développe au cours des expériences de vie, il est possible de mettre l'accent sur les agents socioculturels qui influencent les processus de développement de carrière. Lent, Brown et Hackett (1994, p. 105) défendent l'idée "que les effets du genre sur les intérêts professionnels et le choix de carrière sont partiellement médiatisés par les expériences différenciées d'apprentissage et par les conséquences qui en résultent en termes de sentiments d'efficacité personnelle et d'attentes quant aux résultats, De plus, les facteurs de genre sont également liés de façon typique à la structure des opportunités au sein desquelles les buts relatifs aux études et aux carrières sont orientés et développés".

La question du rôle des déterminants de l'environnement sur les comportements individuels peut être éclairée par les conceptions développées par Schulenberg et Vondracek (1986). Selon eux « les environnements offrent, fournissent quelque chose à

la personne dans la mesure où la personne peut le percevoir comme tel » (1986, p. 38). L'effet d'un facteur contextuel particulier sur le comportement de choix dépend souvent de l'appréciation et de la réponse de l'individu. Ainsi, par exemple, le fait de savoir qu'il y a relativement peu de filles ingénieurs peut être perçu comme stimulant par celles qui y voient un défi à relever, et comme un frein, voire un obstacle, pour celles qui craignent de se sentir en insécurité dans un milieu majoritairement masculin. De même, la présence majoritaire de filles dans certaines filières constitue également un frein pour certains garçons soucieux d'afficher une certaine virilité. Les soutiens, les opportunités et les obstacles sont, au moins pour une part, liés aux représentations que s'en fait l'individu. L'accent mis sur les perceptions personnelles de l'environnement est cohérent avec l'importance que la théorie sociale cognitive accorde aux processus d'évaluation cognitifs dans la conduite du comportement. Une telle conception ne minimise pas le poids des aspects objectifs de l'environnement, mais elle met en évidence le rôle actif et phénoménologique de la personne considérée comme un interprète des éléments contextuels. Interviennent donc conjointement les opportunités d'expériences plus ou moins riches qui sont offertes et les analyses que la personne fait de ses expériences

Nous avons insisté sur le pouvoir qu'exerce cette perception de soi sur le bien-être d'un individu et sur ses réussites ultérieures et cela est particulièrement vrai dans le domaine scolaire. Depuis que Bandura (1977) a introduit le concept d'auto-efficacité, les chercheurs en éducation et en psychologie sociale ont étudié le rôle joué par ce sentiment dans le parcours scolaire des individus, Pajares, (2002). Plus de 20 années de recherche ont permis de mettre au jour le fait que le sentiment d'auto-efficacité manifesté par des individus influençait leur réussite scolaire, Bandura, (1997) ; Pajares, (1997). En effet, le sentiment d'auto-efficacité, par sa contribution au développement des compétences cognitives, acquiert tout son pouvoir sur la réussite scolaire des individus, Bandura, (1997). Les individus interprètent les résultats de leurs actions puis utilisent ces interprétations pour créer et développer des croyances concernant leurs capacités dans certains domaines scolaires. C'est la raison pour laquelle à l'école, leurs performances sont en partie le résultat de cette perception d'efficacité personnelle, Pajares, (1997, 2002), c'est-à-dire de ce qu'ils pensaient accomplir. Ceci permet

d'expliquer en partie le fait que parfois, certains individus n'obtiennent pas les mêmes performances lors de la réalisation d'une tâche malgré des compétences similaires. Dans ce cas, ils n'ont pas la même perception de ce qu'ils sont capables de réaliser et par conséquent, n'effectuent pas de la même manière ce qui leur est demandé.

Traditionnellement, les recherches menées autour de ce concept ont emprunté trois axes principaux. Le premier considère l'impact du sentiment d'auto-efficacité exprimé par les étudiants sur les choix de carrières professionnelles qu'ils opèrent, Hackett, (1995). Le second étudie l'impact de l'auto-efficacité manifesté par les enseignants sur leurs pratiques éducatives, Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy et Hoy, (1998). Et enfin, le dernier étudie le lien qui existe entre l'auto-efficacité des individus et leurs performances scolaires, Pajares, (1996, 1997).

La confiance des étudiants dans leurs capacités influence leur motivation, leurs performances et leurs choix d'orientation. « Just of person efficacy affect what students do by influencing the choices they make », l'auto-efficacité d'un individu influence ses choix, traduction personnelle. Pajares, (2003, p.139). La littérature montre aussi que l'auto efficacité peut influencer le choix de carrière. Betz & Hackett, (1981), « Il ressort très globalement des études conduites dans cette lignée que l'efficacité personnelle perçue d'une personne serait assez prédictive de sa réussite ultérieure dans de nombreux domaines. Par exemple, il a été montré à plusieurs reprises que les individus possédant un fort sentiment d'auto efficacité sont aussi souvent ceux qui persévèrent le plus, qui cherchent à donner du sens à ce qu'ils apprennent, qui gèrent le mieux leur anxiété, qui obtiennent les meilleures performances et qui, généralement, réussissent plutôt bien à l'école, Bandura, (1997; Multon, Brown et Lent, (1991); Pajares, (1996); Pajares et Schunk, (2005); Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, (1992). Bien évidemment, ces conséquences positives ne s'observent que lorsque le résultat à atteindre dépend, au moins en partie, de l'action de l'apprenant. »

«Un ensemble important de recherches montre que les croyances que les personnes développent sous forme de sentiments d'efficacité personnelle jouent un rôle clé dans la poursuite d'études et dans la carrière professionnelle. Plus les personnes ont une efficacité perçue répondant aux exigences attachées au niveau scolaire à atteindre

et au fonctions professionnelles à remplir, plus les personnes envisagent avec sérieux un large éventail de choix d'études et plus leur intérêt relatif à ce type d'étude est fort.» Joët, (2007).

« Contrairement aux idées reçues, le retard scolaire ne diminue en rien la perception de compétence des individus. Le redoublement n'a pas d'effet négatif sur la perception de soi scolaire, bien au contraire » Joët, Bressoux, Pansu, (2007, p.32). Les individus qui ont redoublé ne semblent pas se dévaluer par rapport à leurs camarades dits "à l'heure" et tendent à avoir une meilleure perception du soi scolaire. Mais il n'est pas non plus exclu qu'on puisse voir là aussi une stratégie de préservation de soi, un besoin de maintenir une image de soi altérée par le poids du stigmate de redoublant, voir pour une revue à ce propos Croizet et Leyens, (2003). Sur le plan affectif et motivationnel, cela pourrait, par exemple, se traduire par un abaissement des prétentions. Ces études se sont surtout fondées sur des populations d'individus jeunes. Nous n'avons pas connaissance d'études sur les liens entre sentiment d'auto-efficacité et retard scolaire au niveau universitaire, d'où l'un des intérêts de notre étude.

2.1.9. Gestion des conflits dans les Institutions

Il n'y a pas de petits conflits. Aussi minimes qu'ils soient, ils peuvent causer de véritables "tsunamis". D'une manière globale, il est difficile de définir cette notion ou ce phénomène parce qu'il revêt de nombreuses formes et survient dans des cadres différents. Certaines personnes pensent que le conflit est par excellence un désordre, une incompatibilité, un désaccord, une contradiction. D'un point de vue managérial, le terme conflit s'applique à toute situation dans laquelle se trouvent les individus et les groupes dont les objectifs, les cognitions ou les émotions sont incompatibles et les obligent à s'opposer. On peut ainsi parler de plusieurs types de conflits dont :

- le conflit d'objectif, situation dans laquelle les buts ou insuffisances préférés par les parties semblent être incompatibles ;
- le conflit cognitif, situation dans laquelle les idées ou pensées des parties sont perçues comme incompatibles.

– le conflit affectif, situation dans laquelle les sentiments ou émotions des parties semblent incompatibles. Dès lors, le conflit peut avoir une influence positive ou négative :

Dans les origines le conflit peut avoir une influence positive ; la naissance ou la résolution des conflits permet souvent de trouver une solution constructive à un problème. La nécessité de résoudre un conflit peut amener les intéressés à trouver le moyen de changer la manière dont ils font les choses.

Le processus de résolution d'un conflit engendre souvent le changement positif à l'intérieur d'un groupe. La recherche d'un moyen qui permet de résoudre un conflit peut non seulement provoquer une innovation et un changement, mais aussi rendre le changement plus acceptable.

L'introduction intentionnelle d'un conflit dans le processus de prise de décision peut être bénéfique. Une rivalité qui conduit à un conflit au sujet d'un ou de plusieurs objectifs peut quelquefois aboutir à des objectifs salutaires. Le conflit n'est pas que négatif, il peut être stratégique selon le type mais, surtout selon les structures des ressources humaines.

Un conflit peut aussi avoir de grandes conséquences négatives et détourner certains efforts de leur but. À un moment il faudrait s'efforcer de faire converger les ressources de l'organisation vers les buts fixés car un conflit peut entraîner un gaspillage, notamment en temps et en argent.

La méthode qui favorise l'éclosion d'un conflit pour mieux le gérer est basée sur l'idée qu'un conflit cognitif peut permettre d'éviter l'apparition d'un phénomène « pensée de groupe ou de négligence ». En réalité il peut se révéler utile de favoriser l'éclosion d'un conflit cognitif fonctionnel pour mieux aborder le règlement d'un conflit.

Il existe plusieurs méthodes pour favoriser l'éclosion d'un conflit unique constructif mais nous nous attardons sur deux méthodes :

– La méthode de l'enquête dialectique concerne la mise au point de la recommandation d'un mode d'action par un avocat ou un groupe d'avocats et la mise sur pied de la recommandation d'un mode d'action contradictoire. Le décideur ou le groupe de son ensemble examine les recommandations des deux avocats avant de choisir

une des options ou une option composite. Les deux modes d'action respectivement recommandées dépendent des points de vue opposés que suscite une seule et unique situation. Le conflit cognitif survient quand les deux séries de recommandations sont soumises à l'examen. Grâce à ce processus le décideur a plus de chance de parvenir à des décisions fondées sur tous les faits, possibilités et points de vue connus .

– La méthode de l'avocat du diable. Cette méthode exige qu'une personne ou un groupe mette au point une critique systématique du mode d'action recommandé. L'avocat du diable essaie de rechercher les faiblesses de la personne sur laquelle repose la proposition, les illogismes internes que celle-ci contient et les problèmes qui pourraient la vouer à l'échec. Cette méthode ne vise pas à recommander un mode d'action.

Les conflits seuls suscitent un conflit cognitif par le décideur. La nécessité de résoudre tous ces conflits cognitifs conduira à une meilleure compréhension du problème et on l'espère à une meilleure décision. Dans certaines situations la méthode de l'avocat du diable semble conduire à la prise de décision meilleure que la méthode de l'expert dialectique, elle peut éviter au décideur d'accepter automatiquement les recommandations d'une quelconque personne et l'inciter à se montrer particulièrement attentif aux données qui justifient et commandent le mode d'action recommandé.

Le conflit est inévitable dans la vie d'une organisation. Mais il ne faut pas qu'il ait des conséquences dévastatrices. Selon la manière dont le conflit est réglé ses effets négatifs peuvent être minimisés et les effets positifs peuvent en résulter. La gestion efficace d'un conflit se fonde en partie sur une bonne compréhension des différentes façons dont le conflit survient et dont on peut le résoudre.

2.2. REVUE DES THEORIES EXPLICATIVES DE LA RECHERCHE

L'examen théorique nécessite une explication des théories qui soutiennent la recherche, démontrant que le travail est fondé sur des théories établies. Grant et Osanloo (2014) ont défini le cadre théorique comme suit:

plan directeur ou « guide » pour la recherche; un cadre basé sur une théorie existante dans un domaine de recherche qui est lié à et/ou reflète l'hypothèse d'une étude, souvent «emprunté» par le chercheur pour construire sa propre maison ou sa propre enquête de recherche et sert de base sur laquelle la recherche se construit.

L'importance de l'examen théorique dans un travail de recherche ne peut être surestimée. Il est connu et accepté que l'examen théorique permet au chercheur de valider les résultats de la recherche par rapport à une ou plusieurs théories connues qui définissent le cheminement de sa recherche. Cette section présente **cinq théories** du leadership pédagogique spécifiquement liées à chacune des variables de la prise de décision éclairée et de l'efficacité de l'école. La relation entre chaque théorie et la variable de l'étude est présentée dans le tableau 1 au début de ce chapitre et édiflée dans les autres paragraphes de cette section.

2.2.1. Théorie de la gestion par objectifs de Drucker

Peter Ferdinand Drucker (1909-2005) était un penseur, auteur, consultant et éducateur américain d'origine autrichienne, dont les écrits ont contribué aux fondements philosophiques et pratiques du management moderne. Il est né à Vienne en Autriche le 19 novembre 1909 et est décédé à Claremont en Californie, le 11 novembre 2005. Il a été influencé par les oeuvres de Frederick Winslow Taylor, Joseph Schumpeter, John Maynard Keynes et bien d'autres. Il a remporté la Médaille présidentielle de la liberté et la Médaille Henry Laurence Gantt. Il est titulaire d'un Doctorat de l'Université Goethe de Francfort.

Choudhary (2018) explique que Drucker a passé une partie de sa vie en Angleterre et a assisté à une conférence de Keynes John au cours de laquelle il s'est rendu compte que Keynes et tous les brillants étudiants en économie présents dans la salle s'intéressaient au comportement des matières premières, il s'intéressait au comportement

des gens. Il a continué en expliquant que Drucker avait lancé son livre le plus illustre de sa vie en 1954 : « *La pratique du management* » ce qui a amené les gens à le saluer comme le « père du management moderne ».

Caramela (2018) répète que Drucker pensait que les managers devraient avant tout être des leaders. Elle est allée plus loin en disant que plutôt que de fixer des horaires stricts et de décourager l'innovation, il a opté pour une approche plus flexible et collaborative ; il a accordé une grande importance à la décentralisation, au travail des connaissances, à la gestion par objectifs (MBO) et à un processus appelé SMART (spécifique, mesurable, réalisable, pertinent et limité dans le temps). La contribution la plus importante de Drucker à la gestion moderne a été le concept de « Management By Objectives (MBO) ». Choudhary (2018) la définit comme une approche de gestion où un équilibre doit être atteint entre les objectifs des employés et les objectifs d'une organisation.

Selon Odiorne (1979), la procédure d'application du système MBO comporte huit étapes de base, à savoir : l'estimation des besoins, la formation du personnel, la formalité des biens, le plan d'action, le choix des critères, la classification des biens, la reconstitution des biens et le suivi continu retour d'information et examen des résultats. Il a ensuite énuméré les limites du MBO qui pourraient affecter l'efficacité des organisations, à savoir: Supposons que le manager et ses employés ne localisent pas l'organisation des domaines qui a besoin d'être améliorée; l'application de cette méthode suppose des analyses détaillées des résultats; il existe une interdépendance entre les objectifs généraux opérationnels et organisationnels et par conséquent nécessaire à la préservation du passé (Elvik, 2023).

Anand Vaitheeswaran (2020) a tiré les leçons de Peter Drucker dans lesquelles il a analysé Peter Drucker comme l'un des plus grands penseurs du management du 20e siècle. Il a vu l'avenir des organisations et du management et a inventé le terme (Elvik, 2023). Les travailleurs du savoir en 1959, dans son livre « *The Landmarks of Tomorrow* ». Pour y penser conformément à Anand (2020), les gens ont commencé à utiliser le terme plus fréquemment après sa mort en 2005. Jusque-là, il n'était pas très largement utilisé et réservé aux revues de gestion et au monde universitaire. Le terme le plus utilisé

était celui de cols blancs. Désormais, Drucker définit les travailleurs du savoir comme toute personne au sein de l'organisation qui applique les connaissances théoriques et analytiques acquises grâce à une formation formelle pour développer des produits et des services. Il a souligné que les travailleurs du savoir constitueraient l'atout le plus précieux d'une organisation du XXI^e siècle en raison de leur niveau élevé de productivité et de créativité.

Dans son livre de 1966, *L'exécutif efficace*, Drucker affirme que : «tout travailleur du savoir dans une organisation moderne devient un cadre si, en vertu de sa position ou de ses connaissances, il est responsable d'une contribution qui affecte matériellement la capacité de l'organisation à fonctionner et à obtenir des résultats». Anand (2020) continue d'affirmer que l'une des choses clés qu'un dirigeant devrait faire est d'être efficace. Si un travailleur du savoir cesse d'être efficace, son travail peut alors être considéré comme routinier et équivalent à celui d'un travailleur manuel. Une partie très intéressante de ce livre porte sur la façon dont un dirigeant peut prendre des décisions efficaces, car c'est l'un des éléments clés pour être un dirigeant efficace. Ce qui suit est un aperçu de la manière dont un dirigeant prend une décision efficace, telle qu'analysée par Anand, (2020).

Commencez par des avis : Tout le monde a des opinions basées sur l'expérience.

Drucker le dit joliment : "Et personne n'a jamais manqué de trouver les faits qu'il cherchait".

Créez des expériences pour valider les avis : Faites comprendre à tous ceux qui ont partagé leurs opinions de créer des expériences pour valider leurs opinions.

Mesurez ce qui est pertinent pour la décision : si nous utilisons des mesures traditionnelles pour prendre une décision, nous n'avons pas besoin de prendre de décision, nous devons simplement procéder à des ajustements. Le nombre d'échecs scolaires dans les écoles suggère la nécessité de rencontrer les acteurs et de mieux comprendre leurs besoins.

N'optez jamais pour une décision consensuelle : une décision n'est bien prise que si elle est basée sur un choc de points de vue contradictoires, un dialogue entre différents points de vue et un choix entre différents jugements. Il est nécessaire de revenir sur une décision et de ne pas simplement s'en tenir à une décision parce que nous l'avons prise.

Enfin, faites une évaluation : Malgré toutes ces étapes, une évaluation reste encore nécessaire. Une fois accordée, la décision devrait être prise sans délai.

Dans le même livre, Drucker (1966) dans Anand (2020) a également écrit sur l'impact des ordinateurs sur la prise de décision. Il a déclaré qu'aujourd'hui, nous faisons partie du jargon économique du Big Data. Il écrit : *l'ordinateur, nous dit-on, remplacera le décideur, du moins dans l'encadrement intermédiaire. Elle prendra, dans quelques années, toutes les décisions opérationnelles — et assez peu de temps après elle prendra les décisions stratégiques.* Nous savons qu'après 54 ans, les ordinateurs sont loin de prendre toutes les décisions opérationnelles et, en termes de stratégie, ils n'ont fait qu'aider à créer de magnifiques diaporamas. Mais dans le même article, il affirme que les ordinateurs feront à l'avenir de chaque travailleur du savoir de l'entreprise un décideur et/ou joueront un rôle actif dans la prise de décision car ils peuvent fournir des informations plus rapidement et de manière fiable (mais nous connaissons la réalité). L'ordinateur, dit Drucker, peut prendre en charge la corvée du calcul et les personnes à tous les niveaux de l'organisation doivent apprendre à être des cadres et à prendre des décisions efficaces. Il pense que c'est là que presque toutes les organisations ont échoué.

S'inspirant des auteurs ci-dessus, Odiorne (1979) et Anand (2020), The Corporate Finance Institute (CFI, 2020) résume les étapes du processus MBO comme suit :

Étape 1. Définir les objectifs de l'organisation : Fixer des objectifs est non seulement essentiel au succès de toute entreprise, mais il sert également à diverses fins. Il doit inclure plusieurs types de managers différents dans la définition des objectifs. Les objectifs fixés par les superviseurs sont provisoires, basés sur l'interprétation et l'évaluation de ce que l'entreprise peut et doit réaliser dans un délai déterminé.

Étape 2. Définir les objectifs des employés : Une fois que les employés sont informés des objectifs généraux, du plan et des stratégies à suivre, les managers peuvent commencer à travailler avec leurs subordonnés pour établir leurs objectifs personnels. C'est une discussion en tête-à-tête au cours de laquelle les subordonnés informent les managers de leurs objectifs et des objectifs qu'ils peuvent atteindre dans un délai précis, avec quelles ressources et dans quelle mesure ils peuvent être réalisables.

Étape 3. Surveillance continue des performances et des progrès : Si l'approche de gestion par objectifs est nécessaire pour accroître l'efficacité des managers, elle est tout aussi essentielle pour suivre la performance et les progrès de chaque employé de l'organisation.

Étape 4. Évaluation des performances : Dans le cadre du MBO, l'évaluation des performances est réalisée par la participation des managers concernés. L'évaluation des performances à la fin d'une période est essentielle pour évaluer le travail. Le supérieur doit évaluer le travail des subordonnés et détecter les éventuels écarts. Les personnes dont la performance est inférieure à la performance standard sont pénalisées et celles dont la performance est exceptionnelle sont récompensées. Le processus d'évaluation permet à la direction de prendre des mesures correctives en cas d'écart de performance.

Étape 5. Fournir des commentaires : Dans l'approche MBO, l'étape la plus essentielle est le feedback continu sur les résultats et les objectifs, car il permet aux collaborateurs de suivre et d'apporter des corrections à leurs actions. Le feedback continu est complété par de fréquentes réunions d'évaluation formelles au cours desquelles les supérieurs et les subordonnés peuvent discuter des progrès réalisés vers la réalisation des objectifs, ce qui conduit à davantage de feedback.

Étape 6. Évaluation des performances : Les évaluations de performance sont un examen de routine de la réussite des employés au sein des organisations MBO.

Figure 1 : Le processus de gestion par objectifs (MBO)



Source :

(Adapté de Drucker, 1966)

Avantages de la gestion par objectifs

La gestion par objectifs aide les employés à apprécier leurs rôles et responsabilités au travail. Ils font une auto-évaluation de leur poursuite des objectifs. Les domaines de résultats clés prévus sont spécifiques à chaque employé, en fonction de son intérêt, de son diplôme et de sa spécialisation. Ceux-ci sont généralement pris et acceptés par tout le monde. L'approche MBO se traduit généralement par un meilleur travail d'équipe et une meilleure communication. D'autant plus que tout le monde s'accorde sur les objectifs organisationnels et s'engage à les suivre (Elvik, 2023).

Cela permet aux employés de comprendre clairement ce que l'on attend d'eux. Les superviseurs fixent des objectifs pour chaque membre de l'équipe et chaque employé reçoit une liste de tâches uniques. Les employés s'efforcent d'atteindre les objectifs fixés comme tâches à accomplir. Chaque employé se voit attribuer des objectifs uniques. Ainsi, chaque employé se sent indispensable à l'organisation et développe finalement un sentiment de loyauté envers l'organisation. Les objectifs de chaque collaborateur sont un tremplin vers ceux du suivant. On a le sentiment que l'échec peut briser la chaîne. Les managers contribuent à garantir que les objectifs des subordonnés sont liés aux objectifs de l'organisation. La présence d'objectifs permet aux managers de

superviser et de contrôler les actions des employés par rapport à des normes établies (Rahman et Redi, 2023).

Limites de la gestion par objectifs

La gestion par objectifs ignore souvent la philosophie et les conditions de travail existantes de l'organisation. Il se concentre sur des objectifs contre les relations humaines. L'accent est davantage mis sur les objectifs et les cibles. Les managers exercent une pression constante sur les employés pour qu'ils atteignent leurs objectifs et oublient l'utilisation du MBO pour l'implication, leur volonté de contribuer au succès de l'organisation et à la croissance de sa direction. Les managers mettent parfois trop l'accent sur la définition d'objectifs, par rapport aux questions opérationnelles, en tant que générateur de succès. La plupart du temps, les objectifs ne suivent pas les processus requis qui deviennent parfois incompatibles ou irréalisables. L'approche MBO ne met pas l'accent sur l'importance du contexte dans lequel les objectifs sont fixés. Le contexte englobe tout, depuis la disponibilité et l'efficacité des ressources jusqu'à l'adhésion relative des dirigeants et des parties prenantes. Enfin, de nombreux gestionnaires ont tendance à considérer le MBO comme un système global capable de gérer tous les problèmes de gestion une fois installé. Cette dépendance excessive risque d'imposer au système MBO des problèmes qu'il n'est pas prêt à résoudre, ce qui contrecarre tout effet potentiellement positif sur les problèmes qu'il est censé traiter. L'approche MBO de Drucker comportait quelques dérivés pour donner les principes selon lesquels les objectifs doivent fonctionner. Il a donc inventé le principe SMART.

Principe SMART

Un objectif est un énoncé qui décrit ce qu'un individu, une équipe ou une organisation espère atteindre. Il existe un certain nombre de versions différentes de l'acronyme avec différents termes associés à certaines lettres. Les objectifs sont SMART s'ils sont spécifiques, mesurables, réalisables (parfois convenus ou réalisables), réalistes (ou pertinents) et limités dans le temps (ou opportuns). Les analyses tirées de Drucker (1955), Weihrich (1985), Yemm (2012) et CMI (2020) ont édifié le principe SMART comme indiqué ci-dessous.

Spécifique : Décrivez dans un énoncé clair précisément ce qui est requis. Les objectifs sont spécifiques. Ils décrivent le résultat souhaité de manière détaillée, ciblée et bien définie. Les questions suivantes peuvent être utiles pour formuler des objectifs spécifiques : Quels résultats recherchons-nous ? Est-il clair ce que signifie l'objectif ? Comment y parvenir et quelles stratégies seront suivies ? Que doit-il se passer ? Qu'allons-nous faire, avec ou pour qui ? Qui sera responsable de quoi et avons-nous besoin que quelqu'un d'autre soit impliqué ? Quand voulons-nous que cela soit terminé ? Habituellement, les verbes d'action sont utilisés pour énoncer ces objectifs tels qu'analyser, appliquer, changer, créer, déterminer, différencier, identifier, susciter et exécuter.

Mesurable : Incluez une mesure pour permettre aux organisations de suivre les progrès et de savoir quand l'objectif a été atteint. La mesure est extrêmement importante car elle permet de savoir si un objectif a été atteint. Pour être mesurable, un objectif doit décrire une réalisation ou un résultat qui est ou peut être lié à un pourcentage, une fréquence, un taux ou un nombre. Les preuves devront provenir d'un système, d'une méthode ou d'une procédure qui a suivi et enregistré les résultats liés à l'objectif. Pour vous aider à définir des résultats mesurables, réfléchissez au résultat souhaité et aux éléments qui peuvent être mesurés. Déterminez s'il est possible de procéder à une comparaison croisée. Considérez ces questions lors de la mesure des objectifs : Comment saurai-je que le changement s'est produit ? Ces mesures peuvent-elles être obtenues ?

Réalisable (ou convenu ou réalisable) : Concevez des objectifs ambitieux, mais assurez-vous que l'échec n'est pas intégré aux objectifs. Les objectifs doivent être convenus par les managers et les employés pour garantir leur engagement. Un objectif peut être considéré comme réalisable si les ressources nécessaires sont disponibles ou si des résultats similaires ont été obtenus par d'autres dans des circonstances similaires. Les questions à considérer seraient les suivantes: qui réalisera les actions requises? Ont-ils les compétences nécessaires pour bien accomplir la tâche? Les ressources (personnel, financement, temps, équipement) pour atteindre cet objectif sont-elles disponibles ou peuvent-elles être obtenues? Qui portera la responsabilité de quoi?

« Réalisable » implique que ceux à qui l'objectif est attribué sont disposés et capables d'y parvenir. Si les objectifs semblent irréalisables, ceux qui en sont responsables risquent de perdre leur motivation et de se démoraliser. Les individus ne seront pas disposés à investir de l'énergie et de l'enthousiasme dans quelque chose qu'ils ne croient pas possible. Pour cette raison, il est essentiel de discuter des objectifs, notamment ceux relatifs aux individus, et de parvenir à un accord sur ceux-ci. Reconnaître qu'accepter qu'un objectif est réalisable peut impliquer un engagement à fournir un niveau de ressources (personnel, argent, temps) sans lequel l'objectif ne serait pas réalisable. Cela implique que dans des circonstances modifiées, l'objectif ne serait plus SMART pour l'individu, l'équipe ou l'organisation. Gardez à l'esprit que fixer des objectifs trop bas peut également conduire à la démotivation et à la désillusion. Des objectifs ambitieux incitent à déployer des efforts et à s'engager pour trouver des moyens d'atteindre l'objectif. La plupart des gens relèveront un défi à condition qu'il ne soit pas excessif.

Réaliste (ou pertinent) : Concentrez-vous sur les résultats plutôt que sur les moyens de les atteindre. Les concepts de « réaliste » et de « réalisable » sont similaires, ce qui peut expliquer pourquoi certains utilisent le terme « pertinent » comme alternative. « Réaliste » suggère qu'il existe une compréhension claire de la manière dont l'objectif pourrait être atteint ; qu'il n'existe aucune circonstance ou facteur qui rendrait la réalisation de l'objectif impossible ou improbable ; et que tous les obstacles et contraintes potentiels ont été pris en compte. « Pertinent » suggère que les objectifs fixés sont appropriés à l'individu ou à l'équipe, à son rôle et à sa fonction ou, au niveau organisationnel, qu'ils s'alignent sur l'objectif et la stratégie globale de l'organisation.

Limité dans le temps (ou actualité) : Convenez de la date à laquelle le résultat doit être atteint. Il est nécessaire de fixer une date ou une heure à laquelle l'objectif aurait dû être atteint ou complété, ce qui contribue à rendre les objectifs mesurables. Pour les objectifs dont la réalisation complète peut prendre des semaines, voire des mois, il est de bonne pratique d'identifier des jalons ou des étapes clés et de fixer des délais pour ceux-ci afin de contribuer à maintenir les progrès vers l'objectif final sur la bonne voie. Une date limite contribue à créer l'urgence nécessaire, incite à l'action et concentre l'esprit de ceux qui sont responsables de leurs engagements qu'ils ont pris en acceptant

les objectifs. Ne pas fixer de délais réduira le niveau d'urgence et de motivation et pourrait entraîner des retards inutiles ou l'incapacité d'atteindre les objectifs. Demandez-vous si l'objectif peut être atteint dans les délais qui ont été fixés, en gardant à l'esprit d'éventuelles autres exigences concurrentes qui pourraient entraîner des retards.

Communiquer les objectifs: Dans la mesure du possible, les objectifs, notamment ceux au niveau organisationnel, doivent être rendus publics et même communiqués aux collègues, employés, équipes, voire clients ou fournisseurs. Chacun dans l'organisation doit avoir une compréhension claire des objectifs organisationnels ainsi que la conscience de son propre rôle dans leur réalisation. Cela permettra d'impliquer ceux qui ne sont pas directement responsables de la réalisation des objectifs et d'alerter également les gens sur les changements qui pourraient les affecter.

Applications du MBO en milieu scolaire

Au début de l'année scolaire, Monsieur le Ministre de l'Éducation de Base transmet des instructions comme objectifs à atteindre au cours de l'année scolaire à travers la hiérarchie : Directeurs de l'Administration Centrale, Délégués Régionaux, Délégués Départementaux, Inspecteurs de l'Éducation de Base, Directeurs d'établissement, enseignants et autres acteurs éducatifs associés. Ces autorités hiérarchiques déclinent ces consignes sous forme d'objectifs à atteindre au cours de l'année scolaire. Pour cette raison, les objectifs doivent être atteints grâce à un ensemble de principes et le MBO est considéré comme le meilleur modèle pour mettre en œuvre ces objectifs au profit de l'organisation scolaire.

La gestion par objectifs (MBO) est une approche adoptée par les managers pour contrôler leurs employés en mettant en œuvre une série d'objectifs concrets que l'employé et l'organisation visent à accomplir dans un avenir immédiat et travaillent en conséquence pour les atteindre. L'école fixe généralement ses objectifs et propose un plan d'action et plusieurs réunions sont organisées avec les parties prenantes pour déterminer comment atteindre ces objectifs (Handayani, Ahmad et Indrawati, 2023).

L'approche MBO est mise en œuvre pour garantir que les employés comprennent clairement leurs rôles et responsabilités, ainsi que leurs attentes, afin qu'ils puissent

comprendre la relation entre leurs activités et le succès global de l'organisation. Dans les écoles, les enseignants sont clairement informés des buts et objectifs de l'école et de la manière de les atteindre afin de mieux prendre des décisions éclairées pour atteindre l'efficacité de l'école (Brauckmann, Pashiardis et Ärlestig, 2023).

Si la stratégie MBO n'est pas correctement définie, décidée et contrôlée par les organisations, les travailleurs égocentriques risquent de mal interpréter les résultats, décrivant à tort la réalisation d'objectifs à court terme et bornés. Cela correspond à l'idée selon laquelle l'homme est généralement faible, telle qu'explicitée par la théorie X de Maslow. Ainsi, à travers le MBO, des freins et contrepoids fonctionnent pour garantir que les objectifs organisationnels sont atteints (Liljenberg & Wrethander, 2023).

La stratégie MBO constitue donc le principal outil d'aide à la décision en milieu scolaire. À l'école, le directeur et le conseil d'école fixent généralement des objectifs à atteindre au cours de l'année scolaire. Ensuite, différentes mesures pour les atteindre sont décryptées et les moyens mis pour les réaliser. En réalité, depuis les cours jusqu'à la direction de l'école, le MBO règne haut (Zhao, 2023 ; Wiyono, Komariah, Alghamdi et Fahlevi, 2023).

2.2.2. Théorie de la dynamique des groupes (Kurt Lewin, 1947)

La théorie de la dynamique des groupes a été élaborée par Kurt Lewin. Elle stipule que le style de management au sein d'une organisation est centré dans son choix, sur deux problématiques : le mode d'exercice du leadership et la dynamique des groupes. La théorie de la dynamique des groupes suppose qu'il existe trois modes d'exercice du leadership : le leadership autoritaire.

Il existe plusieurs théories de la planification. Nous n'en retiendrons que celles qui nous paraissent les plus pertinentes dans l'explication de nos idées. Il s'agit de la théorie de la planification de Bayle (2005) et Blake et Mouton (1978).

Bayle (2005) postule que pour rehausser la performance ou la performance économique d'une organisation, il faut effectuer une analyse macro et micro-sociologique de toutes les ressources et facteurs environnementaux endogènes et exogènes. Dans ce sens, la performance économique d'une organisation est considéré comme le produit, le résultat d'un dispositif de répartition entre d'une part la

diversification (différents modes d'administrations de l'organisation, différentes manières dont les dirigeants planifient leurs activités dans le temps et dans les différents services, aux différentes conduites des cadres et à la différenciation entre les unités fonctionnelles), et d'autre part l'incorporation (la qualité de la coopération qui existe entre les différents services de l'organisation dont la combinaison des efforts est nécessaire pour satisfaire les sollicitations de l'environnement et celles des stratégies pour atteindre les objectifs prédéterminés).

De façon générale, l'approche managériale de Bayle est centrée sur la nécessité de rechercher en permanence un compromis et un équilibre entre les parties prenantes qui influent sur la perception et le niveau de rendement des organisations. Spécifiquement, cette approche s'appuie ainsi sur les attentes des managers et sur les jugements qu'ils portent a

posteriori sur les résultats, bref sur la planification stratégique. C'est ce qui explique le recours à la planification qui consiste à recenser les attentes vis-à-vis de l'organisation et à les traduire en indicateurs de performance. Dans cette optique, trois catégories de procédures sont possibles.

Premièrement, l'approche systémique qui est globalement centrée sur la capacité de l'organisation à acquérir et à transformer les ressources humaines, financières et matérielles pour atteindre les buts organisationnels. Deuxièmement, l'approche managériale qui consiste à recenser et à traduire des attentes en indicateurs de mesure de la performance organisationnelle. Troisièmement, l'approche sociétale qui consiste à mesurer la performance économique organisationnelle à travers l'identification des éléments extra-financiers et sociaux, vecteurs de transparence et de responsabilité dans l'organisation. Ce dernier modèle a été validé et adopté pour servir de cadre explicatif et éclairer les décisions susceptibles d'être retenues pour le pilotage de la performance économique organisationnel, Bayle, (2000).

La grille directoriale de Blake et Mouton est un modèle comportemental schématisé par deux axes : un axe horizontal représentant les motivations ou le souci du dirigeant pour la performance économique de l'organisation d'une part, et d'autre part un axe vertical représentant l'intérêt pour la satisfaction des besoins des ressources

humaines dans l'organisation. En se fondant sur diverses observations dans les organisations, Blake et Mouton sont arrivés à recenser cinq styles de commandement, à savoir :

Le style social : Il se caractérise par une faible performance économique et un effectif en personnel pléthorique. Ici, le manager se préoccupe peu de la performance économique, mais accorde une attention particulière au facteur humain. Il est presque incapable d'utiliser les moindres pouvoirs coercitifs, punitifs, légitimes. Cette incapacité résultant de la crainte d'utiliser de tels pouvoirs pourrait compromettre les relations avec des autres membres de l'équipe.

Le style du laisser-faire : La performance économique faible et l'effectif en personnel est réduit. Le manager se préoccupe peu de la performance économique et du personnel, et se contente d'un rendement minimal.

Le style de compromis : La performance économique et le personnel sont moyens. Le dirigeant essaye d'équilibrer la production de l'organisation et la satisfaction du facteur humain.

Le style intégrateur ou catalyseur : La performance économique et le personnel sont très élevés. Ce style repose sur un intérêt élevé aussi bien pour l'efficacité des opérations de la production que pour le facteur humain. Le manager intègre un maximum d'attention à la fois pour le personnel et pour la performance économique. Ce style doux est basé sur le principe de la théorie Y de Mc Gregor Douglas. Résultat: environnement d'équipe basé sur la confiance et le respect qui mènent à la satisfaction et la motivation élevée et, en conséquence, à un rendement élevé.

Hersey et Ken Blanchard (1997) stipulent que le style de planification au sein d'une organisation doit être choisi en fonction des situations dans lesquelles se trouve l'organisation. Selon eux, le style de planification approprié dépend du niveau de maturité des subalternes dans la situation donnée. Cette maturité est évaluée à partir des critères suivants: leur besoin d'accomplissement; leur volonté de contribuer à l'atteinte des objectifs de l'organisation; leur compétence. En fonction de la maturité du subalterne, le manager sera parfois plus directif (dirigé sur la tâche), parfois plus supportant (dirigé sur la personne).

Likert (1961) développe le principe des relations intégrées entre les supérieurs et les subordonnés comme fondement majeur de la performance économique de l'organisation. Ce principe veut que toutes les relations entre les membres d'une organisation intègrent les valeurs personnelles de chacun. Personne ne peut travailler efficacement s'il n'a pas conscience qu'il est utile. Cette théorie est assurée sur la nature des interactions entre responsables et subordonnés. Supérieurs et subordonnés ne doivent pas interagir séparément comme deux groupes indépendants. Le rôle essentiel du supérieur est d'être le lien avec d'autres groupes où il est participant. Grâce aux enquêtes qu'il a menées, Likert a distingué trois styles de planification :

Le style autoritaire: Il entretient des rapports distants et ne fait pas confiance à ses collaborateurs. Le système de motivation et d'implication des personnes est fondé sur la crainte, la menace de sanctions et la distribution de récompenses. Les managers et les employés sont finalement très éloignés. Ce style de planification peut générer l'hostilité du personnel à l'égard des objectifs de l'organisation et donc des conflits sociaux. La prise de décision, est centralisée au sommet de l'organisation, les objectifs sont imposés sans être explicités. Un tel mode de planification existe toujours et concerne le plus souvent le personnel peu qualifié.

Paternaliste : Le manager utilise un système de motivation arbitraire. Il peut pour autant, dans certains cas et du fait des contacts directs consulter ses collaborateurs, prendre parfois en considération leurs suggestions et leurs critiques. Dans une telle organisation, le niveau de performance de l'organisation est singulièrement variable et dépend, pour l'essentiel, de la personnalité et de la culture du propriétaire-dirigeant de l'entreprise. Finalement, l'influence du système de valeurs s'avère souvent décisif sur le style de commandement adopté.

Le style consultatif : Ce type de manager entretient des relations étroites avec ses collaborateurs. Il cherche à créer un climat fondé sur la confiance et l'échange même si le système de délégation a certaines limites. Ce style de planification se singularise par la recherche d'une large consultation auprès des collaborateurs et vise à susciter une adhésion autour des principaux objectifs de l'entreprise.

2.2.3. Théorie sociale cognitive (TSC)

Cette théorie se situe dans le prolongement du courant sociocognitif de l'apprentissage social (lui-même issu du béhaviorisme et du cognitivisme). Elle considère les individus, non pas comme des organismes réactifs et démunis face aux contingences psychosociologiques, mais comme étant à la fois les produits et les créateurs de leurs environnements, comportements et actions. Ces trois facteurs s'influencent réciproquement et, du coup, enregistrent une dépendance fonctionnelle appelée la causalité triadique réciproque (Beauchamp, 2008). Les individus sont donc des agents actifs dans le façonnement de leurs vies, ce qui implique du contrôle et de la régulation de leurs actes (le principe d'agentivité).

Or, il apparaît que le sentiment d'efficacité personnelle est justement la pierre angulaire de la causalité triadique et du principe d'agentivité humaine, dans le sens de l'exercice de l'individu d'une influence personnelle sur son propre fonctionnement et sur l'environnement (Rondier, 2004). L'auto-efficacité ou l'efficacité personnelle, Bandura, (2003) y est liée « [...] à la perception d'une personne de sa capacité à exécuter des tâches indépendamment d'autrui. », Jewett et Lavalley, (2008, p.196). Selon cette théorie, l'efficacité personnelle influence foncièrement les choix des individus en matière d'activités, des efforts consentis pour la réalisation de ces activités et de la persévérance individuelle. Le sentiment d'auto-efficacité est l'un des moteurs qui pousse à l'action. Les croyances d'efficacité, définies en termes de jugement d'une personne sur sa capacité à atteindre certains niveaux de performance, constituent le produit d'un processus complexe d'auto-persuasion émanant de diverses sources d'information,

Nous avons auparavant souligné que l'approche béhavioriste favorisait l'étude du comportement des individus au détriment de celle des processus mentaux. La moitié des psychologues américains élaboraient leurs recherches dans le cadre de ce courant durant la première moitié du 20ème siècle (Pajares, 2001). Puis, alternativement à ce courant l'apprentissage a été appréhendé dans un premier temps, comme étant un processus mental dans lequel les perceptions de soi (ignorées par les béhavioristes) étaient au cœur du fonctionnement humain, Pajares, (2003). Dans cette perspective, le

concept de sentiment d'efficacité personnelle, autrement nommé auto-efficacité, a été introduit pour la première fois par Bandura (1977) qui l'a placé quelques années plus tard au cœur de la théorie sociocognitive, Bandura, (1986). C'est ainsi que l'individu et son pouvoir sur son environnement ont pris toute leur place au sein de cette théorie qui considère que chacun possède des perceptions de soi susceptibles d'influencer ses pensées, ses sentiments ou encore ses actions.

En effet, Bandura a proposé un modèle du comportement et de la motivation humaine dans lequel les croyances que les gens possèdent d'eux sont un élément déterminant du contrôle qu'ils peuvent exercer sur eux-mêmes et sur leur environnement extérieur. Le sentiment d'auto-efficacité renvoie aux croyances qu'ont les gens en leurs capacités à accomplir une tâche précise dans une activité donnée et à produire des résultats attendus, Bandura, (1977, 1986, 1997). Bandura (2003, p.12) le définit comme étant « [...] La croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités ». Depuis, l'étude de ce sentiment a été l'élément central des recherches menées dans divers domaines tels que le sport, la santé, la sphère professionnelle ou encore dans le domaine scolaire. Les chercheurs se sont en effet intéressés à ce construit et à la relation qu'il entretenait avec certains comportements humains. En effet, l'auto-efficacité intervient comme un processus médiateur entre les déterminants de la construction de soi et les comportements effectivement réalisés (Carré, 2004). Mais c'est dans le domaine de l'éducation que le sentiment d'auto-efficacité a reçu une attention particulière, grandissant par ailleurs, depuis ces dix dernières années (Pintrich et Schunk, 1996). C'est également dans le domaine scolaire que nous allons le considérer dans ce travail de thèse, mais avant d'approfondir les points théoriques sous-jacents à l'étude de cette perception de soi, nous allons aborder rapidement les éléments centraux qui composent la théorie sociocognitive.

Le sentiment d'auto-efficacité est spécifique à chaque domaine, il est propre à chaque discipline et à une tâche particulière. Cette théorie se situe dans le prolongement du courant sociocognitif de l'apprentissage social (lui-même issu du béhaviourisme et du cognitivisme). Elle considère les individus, non pas comme des organismes réactifs et démunis face aux contingences psychosociologiques, mais comme étant à la fois les

produits et les créateurs de leur environnements, comportements et actions. Ces facteurs s'influencent réciproquement et, du coup, enregistrent une dépendance fonctionnelle appelée la causalité triadique réciproque (Beauchamp, 2008). Or, il apparaît que le sentiment d'efficacité personnelle est justement la pierre angulaire du principe d'agentivité humaine, dans le sens de l'exercice de l'individu d'une influence personnelle sur son propre fonctionnement et sur l'environnement, Rondier, (2004). L'auto-efficacité ou l'efficacité personnelle, Bandura, (2003) y est liée « [...] à la perception d'une personne de sa capacité à exécuter des tâches indépendamment d'autrui.», Jewett et Laval, (2008, p.196). Selon cette théorie, l'efficacité personnelle influence fondamentalement les choix des individus en matière d'activités, des efforts consentis pour la réalisation de ces activités et de la persévérance individuelle. Le sentiment d'auto-efficacité est l'un des moteurs qui pousse à l'action. Les croyances d'efficacité, définies en termes de jugement d'une personne sur sa capacité à atteindre certains niveaux de performance, constituent le produit d'un processus complexe d'auto-persuasion émanant de diverses sources d'information.

Nous avons auparavant souligné que l'approche behavioriste favorisait l'étude du comportement des individus au détriment de celle des processus mentaux. La moitié des psychologues américains élaboraient leurs recherches dans le cadre de ce courant durant la première moitié du 20ème siècle (Pajares, 2001). Puis, alternativement à ce courant l'apprentissage a été appréhendé dans un premier temps, comme étant un processus mental dans lequel les perceptions de soi (ignorées par les behavioristes) étaient au cœur du fonctionnement humain (Pajares, 2003). Dans cette perspective, le concept de sentiment d'efficacité personnelle, autrement nommé auto-efficacité, a été introduit pour la première fois par Bandura, (1977) qui l'a placé quelques années plus tard au cœur de la théorie sociocognitive (Bandura, 1986). C'est ainsi que l'individu et son pouvoir sur son environnement ont pris toute leur place au sein de cette théorie qui considère que chacun possède des perceptions de soi susceptibles d'influencer ses pensées, ses sentiments ou encore ses actions.

En effet, Bandura a proposé un modèle du comportement et de la motivation humaine dans lequel les croyances que les gens possèdent d'eux sont un élément déterminant du contrôle qu'ils peuvent exercer sur eux-mêmes et sur leur environnement

extérieur. Le sentiment d'auto-efficacité renvoie aux croyances qu'ont les gens en leurs capacités à accomplir une tâche précise dans une activité donnée et à produire des résultats attendus, Bandura, (1977, 1986, 1997). Bandura (2003, 12) le définit comme étant la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités.

Depuis, l'étude de ce sentiment a été l'élément central des recherches menées dans divers domaines tels que le sport, la santé, la sphère professionnelle ou encore dans le domaine scolaire. Les chercheurs se sont en effet intéressés à ce construit et à la relation qu'il entretenait avec certains comportements humains. En effet, l'auto-efficacité intervient comme un processus médiateur entre les déterminants de la construction de soi et les comportements effectivement réalisés (Carré, 2004). Mais c'est dans le domaine de l'éducation que le sentiment d'auto-efficacité a reçu une attention particulière, grandissant par ailleurs, depuis ces dix dernières années (Pintrich et Schunk, 1996). C'est également dans le domaine scolaire que nous allons le considérer dans ce travail, mais avant d'approfondir les points théoriques sous-jacents à l'étude de cette perception de soi, nous allons aborder les éléments centraux qui composent la théorie sociocognitive.

L'étude du sentiment d'auto-efficacité se fonde sur les apports de la théorie sociocognitive, (Bandura, 1986 ; 1997). Dans son ouvrage intitulé « Social Foundations of Thought and Action », Bandura (1986), annonce que le fonctionnement humain n'est pas seulement régulé par des stimuli extérieurs à l'individu mais, également par des comportements qui lui sont propres. Dans cette perspective, l'auteur considère que tout individu possède un certain contrôle sur les événements qui régissent sa vie et que chacun est susceptible d'exercer ce contrôle de manière active afin de pouvoir agir sur sa propre vie. Par conséquent, les individus sont considérés comme des êtres actifs plutôt que passifs qui ne sont pas uniquement régis par des forces extérieures, biologiques et environnementales (Pajares, 2003). Cela est rendu possible par le fait que les individus possèdent une certaine confiance en leurs capacités à accomplir des actes, ce qui les amène à exercer une influence relative sur les événements qui altèrent leur vie (Bandura, 1994). Bandura (1986) considère que cette capacité d'introspection est exclusivement humaine et qu'elle permet aux individus d'évaluer et d'ajuster non seulement leurs

comportements mais également leur manière de penser. En effet, ce sentiment d'auto-efficacité les aide à contrôler leurs pensées, leurs sentiments et également les actions qu'ils souhaitent mettre en œuvre. C'est ce qui caractérise l'agentivité humaine qui opère au service du bien-être de l'individu.

En grandissant, les enfants vont constater qu'ils peuvent produire des effets à travers leurs actes et cette exploration sera au fondement de leur sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1994). La notion d'agentivité humaine découle du fait que les êtres humains ont la capacité d'exercer une influence sur ce qu'ils font. Ils sont capables d'anticiper les événements et peuvent auto-évaluer et réguler aussi bien leur motivation à obtenir ce qu'ils souhaitent que leurs actions pour y parvenir (Bandura, 2001). Toute la théorie de Bandura repose sur le fait que les croyances que possèdent les gens concernant leurs capacités est l'élément déterminant pour parvenir aux résultats escomptés. Cela revient à dire que la manière dont les individus se comportent est mieux prédite par les croyances qu'ils possèdent en leurs capacités que par ce qu'ils sont réellement capables d'accomplir.

L'agentivité humaine concerne bien ce qui est mis en œuvre intentionnellement par un individu, autrement dit, il est agent dans l'accomplissement de ce qu'il désire obtenir. Il est tout de même important de distinguer ce qui est mis en œuvre par un individu pour obtenir un résultat escompté de ce qui est réellement obtenu. Par ailleurs, à certaines reprises, les individus souhaitent obtenir des résultats grâce à leurs actes qui finalement ne produisent pas les effets bénéfiques souhaités (Bandura, 1997). Pour résumer, il est important de retenir que ce qui définit l'agentivité humaine concerne le pouvoir perçu que possède un individu d'être à l'origine de ses actes.

Dans cette théorie, Bandura (1986) insiste sur le fait que chaque individu possède un système de soi («self-system») qui le rend capable d'exercer un certain contrôle sur sa manière de penser, sur ses affects ainsi que sur sa manière d'agir. Est agent l'individu qui agit sur son environnement pour parvenir à ses fins. L'efficacité personnelle perçue prend toute son importance dans cette théorie dans la mesure où un manque d'auto-efficacité ressenti par un individu l'empêchera d'agir afin d'obtenir les résultats souhaités. Selon Bandura (1986, 1989, 1993), parmi tous les mécanismes qui permettent

de régir le fonctionnement humain, aucun n'est aussi important que le sentiment d'auto-efficacité car tous dépendent des croyances que l'on possède de pouvoir produire les effets que l'on désire. Si nous ne pensons pas être capables de produire des résultats à travers nos actes, nous ne tenterons pas la démarche. Comme cela est mentionné dans la définition proposée plus haut, le sentiment d'auto-efficacité est une perception que possède l'individu en sa capacité à obtenir ce qu'il souhaite grâce à ses actes mis en œuvre pour y parvenir. Les structures cognitives, motivationnelles et affectives que possède l'individu opèrent grâce à une action réciproque entre le système de soi et l'influence de sources environnementales. Ce système de soi possède des fonctions autorégulatrices qui donnent aux individus la capacité de modifier leur environnement et d'influencer leurs actions (Pajares, 1996). Ceci est au fondement du déterminisme réciproque proposé par Bandura (1986) qui considère que les facteurs personnels, les comportements et l'environnement, interagissent au sein d'une causalité triadique réciproque. Cela revient à dire que les comportements humains résultent de l'interaction entre ces différents facteurs dont certains impliquent directement l'individu. Ceci illustre le fait que les êtres humains ont cette capacité d'être en grande partie responsables du cours de leur vie (Bandura, 1997).

Dans la théorie sociocognitive, l'individu est agent dans une structure causale impliquant une causalité triadique réciproque (Bandura, 1986) où le terme de causalité implique une « dépendance fonctionnelle entre les événements », Bandura, (2003, p.16). Cette causalité triadique qui souligne l'existence d'un lien entre le Soi et la société, implique une relation réciproque entre des facteurs personnels, des facteurs environnementaux et le comportement des individus. En quelque sorte, cette perspective considère que les individus sont le produit mais également producteurs de la société qui les entoure (Bandura, 1997). Tous ces éléments qui composent la causalité triadique réciproque agissent en interaction et s'influencent réciproquement.

Cette conception trouve son fondement dans la manière dont les individus interprètent les résultats de ce qu'ils ont accompli. Ceci les renseigne sur leur environnement et sur leurs perceptions de soi qu'ils pourront ensuite modifier afin qu'il y ait un impact sur leurs performances ultérieures (Pajares, 1997). Cette influence causale n'implique pas que tous les facteurs exercent un impact simultané ni que cet

impact ait la même intensité pour tous les facteurs impliqués, Bandura (1986) précise que le terme de réciprocité ne signifie pas que cette relation soit identique pour chacun des trois composants. Par exemple, les influences environnementales peuvent être plus puissantes que les influences comportementales ou personnelles dans certaines situations. Les uns interagissent avec les autres et ne fonctionnent pas de manière isolée. Cette structure causale triadique illustre le fait que l'individu est socialement constitué mais qu'il est aussi en partie à l'origine de ce qu'il fait et de ce qui lui arrive car il exerce une influence sur lui-même. L'individu est agent de son comportement au sein d'une structure sociale. Dans cette représentation, la causalité est initiée par l'individu lui-même, exécutée à travers l'utilisation de stratégies mises en œuvre par celui-ci et régulée à travers des perceptions d'efficacité. Par ailleurs, les individus fonctionnent rarement de manière isolée, mais de manière collective. C'est pour cette raison que la théorie sociocognitive analyse l'agentivité collective qui correspond au sentiment que possèdent les gens de pouvoir produire collectivement des effets. Ceci est une caractéristique qui émerge d'un groupe d'individus et qui est la conséquence d'agissements interactifs et coordonnés mais nous n'aborderons pas davantage ce point ici et nous ne considérerons que ce qui a trait à l'agentivité individuelle. Cette évaluation de soi faite par l'individu inclut leur sentiment d'auto-efficacité, ce qui leur permet notamment d'affecter leurs comportements (Pajares, 1996).

L'environnement psychosomatique est l'ensemble formé par le corps et l'esprit. Il s'agit là de « l'ambiance corporelle » qui se décline en termes de personne, de personnage et de personnalité. En fait, le problème de la distinction entre la personne, le personnage et la personnalité se pose chaque fois qu'il s'agit de procéder à l'examen du Moi pour déterminer les circonstances qui le constituent et qui assurent son identité, notamment au plan ontologique, psychologique, éthique, et esthétique.

La personne est pour le biologiste le corps humain, formé de systèmes intimement liés et dont chacun joue un rôle spécifique dans le comportement. Aristote et Descartes, s'accordent à dire qu'une personne est « une chose pensante », « un animal raisonnable ». Freud quant à lui, considère une personne comme étant un faisceau d'instincts (d'agressivité) et de désirs (sexuels). Pour Mounier, une personne est une réalité qui se sait et se connaît dans ses actes ; un processus qui se construit, qui

s'identifie en tant que quelque chose ; un individu en tant que sujet de Droit et de devoirs et considéré en lui-même du point de vue physique. Elle est à la fois corporelle et spirituelle : c'est son paradoxe. Elle est spirituelle par essence et attachée à un corps, faute de quoi elle n'est rien : le corps sans âme (esprit) est sans vie, l'âme sans corps n'a pas de consistance. C'est ce qui fait dire que l'homme est une entité psychosomatique, un esprit et une matière. Pur esprit, il serait sans contact avec le monde et, partant, sans moyen d'action sur lui. Pur corps, il serait quelque chose sans raison, sans liberté ni initiative. Ainsi donc, le corps permet la présence au monde tandis que l'esprit la représentation de ce corps en ce monde. Autrement dit, tout enracinée dans le cosmos, la personne est aussi « acosmique » car, elle se démarque de la matière, lui donne une forme et la pose comme objet de connaissance. Bref, la personne est spirituel mais, pas pur esprit: la spiritualité et la corporalité lui sont tous les deux essentielles. Enfin, la personne est plus une construction qu'un don. Elle n'est pas une essence qui se révèle par ses effets mais, un idéal, une exigence à relever par la volonté. Aussi, dans leurs rapports mutuels, c'est l'esprit qui doit façonner le corps pour conserver toute la dignité attachée à la personne humaine. Mais, le mot « personne » dérive étymologiquement du mot latin « persona » qui veut dire masque (de théâtre). Le concept signifiait alors à l'origine, le rôle joué par un individu dans une pièce de théâtre. Aujourd'hui, ce sens est réservé au mot « personnage ». La personne n'est donc pas le personnage, mais l'individu qui incarne le personnage.

Le personnage désigne une personne imaginaire représentée dans une œuvre, dans une fonction; un rôle joué par un acteur; une manière de se comporter dans la vie courante. Ainsi, le personnage n'est pas l'individu que nous voyons, mais celui que nous voulons voir, ou que nous nous persuadons de voir; celui que l'État ou les autres veulent que nous voyions; l'individu moral, civique, social.

La personnalité désigne l'ensemble des traits psychomoteurs, cognitifs, conatifs et affectifs par lesquels un individu se définit et diffère des autres. C'est l'histoire de l'intégration et de l'appropriation des expériences qu'un individu a vécues et des leçons qu'il en a tirées pour mieux être et vivre en société. Sur le plan social, la personnalité est la configuration psychologique particulière, propre à tous les membres d'un groupe, qui se manifeste par un mode de vie commun, mais sur lequel chacun brode ses variantes

singulières. C'est l'« âme du groupe » qui se compose de l'esprit de ce groupe, de la mentalité des individus qui le composent, de leurs attitudes et de leurs comportements habituelles faces à des situations précises. Cette personnalité de base ou modale est le fruit de l'éducation familiale (institutions primaires) et la source des systèmes d'actions et des idéologies (institutions secondaires) dans laquelle elle se projette à tout moment, Il existe, par exemple une « personnalité francophone » différente d'une « personnalité anglophone ». Chez les Bafia, il existe une « personnalité Koro » différente de la « personnalité Ngam », Koro et Ngam étant deux cantons de l'arrondissement. Cependant, il est possible que plusieurs personnalités modales coexistent au sein d'un même groupe, traduisant ainsi la présence de subcultures ethniques ou tribales. Ainsi, à l'intérieur d'une « personnalité Koro », il est possible, par exemple d'identifier une « personnalité bigna », une « personnalité goufan », une personnalité « Tchékani », Bigna, Goufan et Tchékani étant différents villages du canton Koro.

Mais, le terme prend différents sens suivant l'emploi qu'on en fait. Ainsi, avoir une personnalité diffère d'être une personnalité. On dit d'un individu qu'il a de la personnalité, pour signifier non seulement qu'il possède des qualités par lesquelles il affirme la maîtrise de soi, de ses responsabilités et des problèmes auxquels il est confronté, mais aussi qu'il a de l'ascendance, de l'emprise sur les autres. Quant à être une personnalité, c'est bénéficier d'un statut social élevé ; c'est exercer une grande fonction sociale ; c'est être une célébrité et disposer d'une autorité. Le concept de personnalité s'éclaire encore mieux lorsqu'on l'opère en termes de caractère et de tempérament.

Sur le plan social, la personnalité est la configuration psychologique particulière, propre à tous les membres d'un groupe, qui se manifeste par un mode de vie commun, mais sur lequel chacun brode ses variantes singulières. C'est l'« âme du groupe » qui se compose de l'esprit de ce groupe, de la mentalité des individus qui le composent, de leurs attitudes et de leurs comportements habituelles face à des situations précises. Cette personnalité de base ou modale est le fruit de l'éducation familiale (institutions primaires) et la source des systèmes d'actions et des idéologies (institutions secondaires) dans laquelle elle se projette à tout moment, il existe, par exemple une « personnalité francophone » différente d'une « personnalité anglophone ».

Le caractère est compris comme l'ensemble des traits psychologiques ou des dispositions comportementales à partir desquelles s'édifie la personnalité d'un individu ; c'est l'ensemble des dispositions congénitales qui forment le socle de la mentalité, la base à partir de laquelle l'individu agit ; c'est ce qui, relevant de l'hérédité, assure l'identité de l'individu, et lui permet de rester à la fois lui-même et différent des autres ; c'est la manière habituelle propre à chacun d'agir et de réagir ; c'est l'affirmation de soi, la force de l'âme. C'est enfin ce qui est inné et qui donne à la personnalité son originalité. De toutes ces définitions, vont se dégager plusieurs écoles de caractériologie dont l'école traditionnelle et l'école contemporaine. L'école traditionnelle se sert du tempérament et du naturel (faculté, possibilités physiques, morales ou intellectuelles) pour définir le caractère, et l'école contemporaine Jungienne de l'extra version (ouverture et communication avec le monde extérieur) et l'introversion (fermeture au monde extérieur et repli sur soi).

Somme toute, le caractère serait la combinaison de trois facteurs : l'émotivité, l'activité et la réactivité. L'émotivité est la disposition à exprimer son tempérament, ses sentiments ; à ressentir les émotions, c'est-à-dire des troubles subits et passagers causés par une humeur vive ; c'est la sensibilité au monde extérieur. Il va donc exister des personnes émotives (E), et des personnes non émotives (nE). L'activité est la disposition à agir promptement, à passer à l'action ; c'est la vivacité, l'énergie, le dynamisme. Il va donc exister des hommes actifs (A) et des hommes non actifs (na). La réactivité est la disposition à la répercussion, au retentissement ; c'est la vulnérabilité aux événements ; c'est la disposition à ressentir les séquelles, les effets, la portée, la conséquence, le résultat des événements sur le comportement. On parle donc de réactifs primaires (Rpr) pour désigner les personnes sensibles, fragiles, impressionnables, c'est-à-dire ceux qui ressentent ou vivent intensément les situations ou les problèmes qui leur arrivent, et de réactifs secondaires (Sr), pour désigner les personnes stoïques, c'est-à-dire ceux qui ressentent ou vivent moins intensément les situations ou les problèmes qui leur sont posés. La combinaison de ces facteurs donne les 8 caractères décrivant les 8 personnalités différentes suivantes :

Les apathiques : Ce sont des individus non émotifs, non actifs et réactifs primaires. Ils sont introvertis, abouliques, velléitaires, capricieux, instables. Ils

réagissent avec prudence, précaution, retenue, modération, discernement, calme et recul devant les situations, les difficultés ou les problèmes qui se présentent. Ils réfléchissent d'abord aux conséquences avant de poser tout acte. Cependant, leurs actions sont dominées par les humeurs (aigreur, colère, jovialité, fantaisie, la passion, etc.). Ce sont des gens paisibles, altruistes, et qui se mettent très difficilement en colère.

Les amorphes sont non actifs, réactifs secondaires et non émotifs : Ce sont donc des individus introvertis, atoniques, inactifs, mous, flexibles, inconsistants. Leurs réactions sont dictées par la raison.

Les sanguins sont des individus non actifs, très émotifs et réactifs secondaires: Ils sont introvertis, effacés. Cependant, ils sont très violents et se mettent facilement en colère. Leurs comportements sont dictés et dominés par leurs pulsions.

Les flegmatiques sont non émotifs, actifs et réactifs secondaires : Ce sont donc des individus introvertis, froids, placides, posés, impassibles, imperturbables, calmes, pondérés, inébranlables. Ils n'aiment pas l'action mais, sont entreprenants une fois la décision prise. Les actes qu'ils posent sont dictés et dominés par la raison.

Les nerveux sont émotifs, actifs et réactifs secondaires : Ce sont donc des gens irritables, agités, empressés, impulsifs, excités, impatientes, vifs, frétilants, pétillants. Ils aiment l'action rapide. Leurs comportements ne sont pas dictés et dominés par les humeurs.

Les passionnés sont actifs, émotifs et réactifs primaires : Ce sont donc des individus extravertis, fervents, enthousiastes, emportés, chaleureux, exaltés, fanatiques, sectaires, avides. Mais, ils agissent avec imprudence devant les situations. Les actes qu'ils posent sont dictés et dominés par leurs humeurs.

Les colériques sont actifs, non émotifs et réactifs primaires : Ce sont donc des gens introvertis, hargneux, atrabilaires, irascibles, susceptibles. Ils sont très violents, extrémistes et se mettent facilement en colère.

Les sentimentaux sont non actifs, émotifs et réactifs primaires : Ce sont donc des gens introvertis, sensibles, impressionnables, douillets, vulnérables, tendres, compatissants, généreux, réceptifs, romanesques, affectifs, affectueux. Ils n'aiment pas

l'action et réagissent avec prudence, calme et pondération devant les difficultés. Leurs comportements sont dictés et dominés par les humeurs.

Quant au tempérament d'un individu, c'est sa propension à exprimer son humeur, c'est-à-dire à exprimer sa disposition affective (gaieté, joie, colère, tristesse, amour, etc.). Le tempérament d'un individu est déterminé par l'organisation sociale, les valeurs sociales, l'objet d'investissement et la culture. En effet, la façon dont la société est organisée explique l'existence des tempéraments. Toute société, par exemple, se divise en classe des riches, des pauvres; des bourgeois, des nobles, des paysans, des prolétaires, des commerçants, des fonctionnaires, etc. Suivant ces clivages, vont se dessiner différents types de tempéraments (tempérament de riche, de pauvre). Les valeurs sociales comme celle de justice, de paix, d'intégrité, d'honnêteté, etc., peuvent se combiner en systèmes, dont chacun détermine un type de tempérament. Le plus connu de ces systèmes est celui de l'Allemand Spranger qui distingue six valeurs cardinales qui donnent chacune 6 types de tempérament ; la vérité qui donne un tempérament de type théorique ; Futilité qui donne un tempérament de type économique ; la beauté qui donne un tempérament de type esthétique ; l'humanité qui donne un tempérament de type social ; l'ambition qui donne un tempérament de type politique ou chaud ; l'unité qui donne un tempérament de type religieux. L'objet d'investissement détermine les tempéraments : pour le même objet, deux individus peuvent manifester des humeurs différentes. La culture d'un groupe social est tout ce que produit ce groupe ou ce qui caractérise cette production ; il s'agit d'une série de conduites plus ou moins imbriquées dont chacune est à la fois système de référence, de croyances et de valeurs. De fait, il va exister plusieurs cultures qui vont dessiner plusieurs types de tempéraments.

Selon la TSC, l'individu possède cinq capacités ou compétences pour organiser lui-même son environnement :

La capacité de symboliser : Elle consiste pour le sujet, de donner un sens à son environnement en attribuant aux objets sociaux des valeurs et des significations à travers un processus de symbolisation. Les symboles sont des images mentales qui assurent la contiguïté dans les expériences vécues par le sujet.

La capacité d'apprendre par effet vicariant : L'individu peut acquérir de nouvelles aptitudes par la seule observation. La TSC pose que par des mécanismes

cognitifs, l'observateur peut mentalement transformer un modèle réel en un modèle symbolique, et apprendre ainsi un comportement sans avoir besoin de l'exécuter plusieurs fois ou de le répéter immédiatement. Quatre processus inter-corrélés sont indispensables pour cet apprentissage vicariant : l'attention sélective, la rétention des modèles, la production de la performance, la motivation et le renforcement.

La capacité de planifier : La pensée précède l'action. L'individu est donc capable de prévoir ses actions, ce qui lui permet de définir des objectifs à atteindre et d'escompter des performances en fonction de ses expériences passées.

La capacité d'autorégulation : Selon Bandura, l'individu exerce un contrôle sur ses propres pensées, sentiments et actes. Cette autorégulation est tributaire des normes et consensus sociaux auxquels il adhère.

La capacité d'autoréflexion : C'est la capacité de l'individu d'opérer un retour sur soi et de donner un sens à ses expériences. Elle lui permet d'analyser ses conduites et ses performances, de les justifier et de s'autoévaluer. Cette capacité dépend essentiellement de son autodétermination.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre est consacré à la description des méthodes et des instruments utilisés pour collecter les informations dans l'étude. Il gère la conception de la recherche, le domaine d'étude, la population, l'échantillon et la technique d'échantillonnage, les instruments utilisés pour collecter les données, la validation des instruments et l'administration des instruments, les techniques d'analyse des données, les variables et l'opérationnalisation des variables.

Dans cette étude corrélacionnelle, nous avons choisi d'utiliser une approche de méthodes mixtes, qui est une procédure de collecte, d'analyse et d'intégration de données quantitatives et qualitatives à un certain stade du processus de recherche au sein d'une seule étude (Creswell, 2003). La raison pour laquelle on a mélangé les deux types de données était que ni les méthodes quantitatives ni les méthodes qualitatives n'étaient suffisantes à elles seules pour saisir les détails des situations. Fondamentalement, cette étude a adopté une approche explicative séquentielle, caractérisée par la collecte et l'analyse de données quantitatives suivies par la collecte et l'analyse de données qualitatives. La priorité a généralement été donnée aux données quantitatives et les deux méthodes ont été intégrées lors de la phase d'interprétation de l'étude. Les entretiens ont été analysés pour expliquer les résultats de l'analyse quantitative et fournir des descriptions détaillées pour compenser les limites de l'enquête. L'intégration d'analyses quantitatives et qualitatives contribue également à l'élaboration de résultats bien validés et étayés.

La corrélation des rangs de Spearman et les régressions multiples ont été utilisées pour analyser les données quantitatives tandis que les données qualitatives ont été analysées à travers une approche interprétative-qualitative, jugée appropriée pour valoriser une partie de la conduite de l'étude et pour analyser le sens donné par les participants au phénomène style de management des responsables et du chercheur qui donne un sens aux points de vue des participants. En ce qui concerne l'aspect qualitatif de cette recherche, le chercheur, comme dans d'autres formes de recherche qualitative, était le principal instrument de collecte et d'analyse des données. Selon Creswell (2007), il s'agit d'une stratégie d'investigation inductive et le produit final est richement descriptif, où le chercheur : 1) se concentre sur la compréhension de la manière dont les participants donnent un sens à un phénomène ou à une situation; dans notre cas, style de management des responsables; 2) est l'instrument dont la construction du sens est médiatisée, 3) la stratégie est inductive et 4) le résultat est descriptif.

3.1. PRESENTATION DU SITE DE L'ETUDE

Le site d'une étude est le lieu géographique, c'est-à-dire le milieu humain, physique et économique dans lequel elle est effectuée. Pour le cas d'espèce, notre recherche est menée au Cameroun. «Située en Afrique d'une part entre le 2ème et le 13ème degré de latitude Nord, et d'autre part entre le 9ème et le 16ème degré de longitude Est, la République du Cameroun s'étend du golfe de Guinée jusqu'au lac Tchad», Mbono Samba et Beling Nkoumba, (1974, 9). Il est limité au nord par le Tchad, au sud par , la Guinée Equatoriale, le Gabon et le Congo, à l'Est par la République Centrafricaine et à l'Ouest par le Nigéria.

La population camerounaise est à nos jours estimée à environ 30 millions d'habitants. Il réunit environ 207 ethnies elles-mêmes composites et ayant des différences socioculturelles tranchées.

Après avoir longtemps été un havre de paix dans une Afrique centrale tourmentée par des guerres et crises multiples et multiformes, le Cameroun connaît aujourd'hui des tensions, des tumultes et des crises sociales, politiques, économiques, civique et des velléités irrédentistes. Il est à l'Est aux prises avec les menaces d'une guérilla transfrontalières, au Nord avec les fanatiques islamistes de la secte Boko Haram, au Nord-Ouest et au Sud-Ouest avec des séparatistes anglophones.

Nos investigations se sont limitées à la région du Centre dont le chef-lieu est Yaoundé, la capitale du pays. Cette région est constituée de dix départements qui sont : la Haute Sanaga (HS) ; la Lékié (LK) ; le Mbam Et Inoubou (MI) ; le Mbam Et Kim (MK) ; la Mefou Et Afamba (MAF) ; la Mefou Et Akono (MAK) ; le Mfoundi (M) ; le Nyong et Kélé (NK) ; le Nyong et Mfoumou (NM) ; le Nyong et so'o (NS). La superficie de la région du centre est de 68 926 km² pour une population de 5 000 000 d'habitants (2020). Les langues parlées dans la région du centre sont : le BETI FANG, (l'Ewondo, l'Eton, le Bulu). Les deux langues officielles parlées dans la région du centre sont le français (parlé à 80%), plus majoritaire et l'anglais (pratiqué à 20%). Les 309 langues locales recensées au Cameroun sont pratiquées dans la région du Centre.

3.1.1. Monographie de la Région du Centre

Compte tenu de la spécificité du département du Mfoundi et notamment de la ville de Yaoundé par rapport aux autres départements de la région du centre, nous présenterons cette monographie en deux temps : d'abord la monographie de la région du centre hormis Yaoundé, ensuite celle de la ville de Yaoundé.

C'est une enquête complémentaire à la quatrième Enquête Camerounaise Auprès des Ménages (EC-ECAM4). Réalisée en Août 2019, cette monographie est une préface de Alamine Ousmane Mey, Ministre de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire en ces termes : L'année 2010 a marqué le début de la mise en œuvre, par le Gouvernement et ses partenaires au développement, des politiques publiques déclinées dans le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE), visant une croissance inclusive et des emplois décents à travers la réduction du sous-emploi. La lutte contre la pauvreté sous toutes ses formes et l'accès à une activité génératrice des revenus ou à un emploi de qualité comptent parmi les principaux piliers porteurs de l'émergence du Cameroun à l'horizon 2035. Toute cette politique justifie le choix du système éducation qui vise à former le citoyen compétent et productif capable de s'intégrer dans le tissu social. C'est dans cette logique que les pouvoirs publics camerounais ont conçu et promulgué la Loi d'Orientation de l'Education (1998). Le management de l'Education, notamment la gestion des établissements scolaires constitue un moyen idoine d'implémentation de cette politique gouvernementale.

Par ailleurs, l'adhésion du Cameroun à l'agenda 2030 des Nations Unies et à l'agenda 2063 de l'Union Africaine est un engagement fort du pays à poursuivre la lutte contre la pauvreté, la faim et les inégalités, en même temps que l'amélioration continue de l'accès aux services sociaux de base. Les statistiques produites à partir du dispositif technique opérationnel mis en place permettent d'apprécier les progrès réalisés vers l'atteinte des objectifs fixés, de poursuivre les politiques publiques ou de les ajuster pour davantage d'efficacité ; tel qu'il ressort du rapport national 2015 sur le reporting des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et de l'édition 2018 de la plaquette intitulée Aperçu de la situation des indicateurs des Objectifs de Développement Durable (ODD).

Ces publications, tout en relevant que les conditions de vie des populations se sont dans l'ensemble améliorées, comme l'indique entre autres le recul de l'incidence de la pauvreté de près de 3 points de 2001 à 2014, ont aussi révélé que l'impact aurait pu être plus significatif si les politiques publiques ciblèrent directement et plus efficacement les populations bénéficiaires.

Face à ce constat d'insuffisance, la réponse stratégique du Gouvernement a été de procéder davantage à un meilleur ciblage des populations bénéficiaires, contrairement à l'approche basée sur les subventions universelles qui a montré ses limites. C'est ainsi qu'avec l'appui de la Banque Mondiale, le projet Filets Sociaux a été lancé. Sa phase pilote vient de s'achever avec des résultats fort encourageants qui justifient le passage à l'étape suivante couvrant tout le territoire national. Le démarrage de la seconde phase de ce projet coïncide avec la volonté du Gouvernement de mettre en place un système de protection sociale universelle et d'accélérer la décentralisation pour une meilleure exécution des projets et programmes d'investissement public au niveau local. Pour accompagner cette politique gouvernementale, l'Institut National de la Statistique (INS) a produit des indicateurs statistiques désagrégés sur les 360 communes, concernant notamment les conditions de vie des populations. Certains de ces indicateurs sont liés aux ODD.

Le regroupement du profil des 360 communes a permis de dresser les profils des 58 départements, des 10 régions, ainsi que les villes de Douala et Yaoundé. Pour ces

mêmes niveaux administratifs, certains indicateurs, liés aux ODD, sont produits et analysés dans le cadre des notes d'analyses thématiques assorties de recommandations des mesures de politiques publiques dont la mise en œuvre est susceptible d'améliorer les conditions et le cadre de vie des populations cibles. Cet important travail s'est fait avec l'assistance des partenaires techniques et financiers auxquels j'exprime la reconnaissance du Gouvernement. Il s'agit du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), de la Commission Économique des Nations Unies pour l'Afrique (CEA), de la Banque Mondiale (BM) et de l'Union Européenne (UE). Je voudrais également exprimer la satisfaction du Gouvernement sur la qualité du travail effectué par l'équipe de l'INS et les experts mis à contribution à qui j'adresse mes sincères félicitations pour leur détermination. J'invite tous les utilisateurs à bien vouloir exploiter les données et indicateurs statistiques rendus disponibles pour éclairer leur choix d'intervention. Outre leur exploitation dans le cadre des travaux d'élaboration de la phase 2 de la Vision du développement du Cameroun à l'horizon 2035, la phase 1 déclinée dans le DSCE s'achevant à fin 2020, le Gouvernement entend les utiliser pour l'élaboration des stratégies sectorielles et la production du rapport de mise en œuvre des Objectifs de Développement Durable (ODD) déclinés dans l'agenda 2030 des Nations Unies et ceux de l'agenda 2063 de l'Union Africaine. A la suite de monsieur le Ministre s'est suivi l'avant-propos de monsieur TEDOU JOSEPH, Directeur Général de l'Institut National de la Statistique.

Pour assurer le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre de la Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (SCE), le Cameroun s'est doté d'un dispositif statistique apte à fournir des informations fiables et de qualité. A titre d'illustration, les résultats issus de la série d'enquêtes auprès des ménages, à l'instar des enquêtes camerounaises auprès des ménages (ECAM), des enquêtes démographiques et de santé (EDS), et des enquêtes sur la situation de la femme et de l'enfant (connues sous l'acronyme de MICS), ont abondamment contribué à l'élaboration des politiques publiques, au suivi de leur mise en œuvre, ainsi qu'à l'évaluation de leurs impacts sur les populations. La désagrégation spatiale des statistiques produites jusqu'alors ne permettait pas de répondre aux préoccupations relatives au ciblage des bénéficiaires et à l'approche de planification au

niveau géographique plus fin, notamment le département, l'arrondissement ou la commune.

Dans le but de pallier à ces insuffisances, l'Institut National de la Statistique (INS) a mis en œuvre une méthodologie d'estimation sur les petits domaines et conçu un plan de sondage représentatif au niveau de la commune, pour élaborer des cartes de pauvreté nationale, régionales et communales, ainsi que de Douala et Yaoundé. Dans le cadre de cet exercice, l'INS s'est appuyé sur deux sources des données récentes à savoir la quatrième Enquête Camerounaise Auprès des Ménages (ECAM4) réalisée en 2014 et l'Enquête Complémentaire à la quatrième Enquête Camerounaise Auprès des Ménages (EC-ECAM4) de 2016/2017, en l'absence des données récentes issues d'un recensement général de population et de l'habitat ; le dernier datant de 2005.

Il est à noter que la réalisation de l'EC-ECAM 4 a bénéficié de la contribution financière du Gouvernement à travers le Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire (MINEPAT), du Ministère de l'Habitat et du Développement Urbain (MINHDU), du Fonds Spécial d'Équipement et d'Intervention Intercommunale (FEICOM), de l'Agence de Régulation du Secteur de l'électricité (ARSEL) et de l'INS. L'élaboration des cartes de pauvreté a bénéficié de l'appui de la Banque Mondiale à travers le Projet d'amélioration de l'Efficacité de la Dépense Publique et du Système Statistique (PEPS) à travers lequel le contrat d'assistance technique de l'expert international Harold COULOMBE a été financé.

A titre de rappel, du côté des partenaires financiers et techniques du Gouvernement, les appuis à la réalisation de l'ECAM4 provenaient de l'Union Européenne (UE) à travers le Programme d'Appui à la Réforme des Finances Publiques-Volet Statistique (PARFIP/SSN, du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), de la Commission Économique des Nations Unies pour l'Afrique (CEA).

Il est également important de relever la forte participation des ménages à travers l'accueil réservé aux équipes et la sincérité des réponses fournies aux questions posées, la contribution appréciable des autorités administratives et municipales à savoir le Gouverneur, les Préfets, les Sous-préfets, les Maires ainsi que les autorités

traditionnelles et religieuses. Les Forces de Défense et de Sécurité ont apporté des appuis adaptés, surtout dans les localités à risque élevé d'insécurité.

A tous ces acteurs, nous exprimons nos sincères remerciements pour tous ces appuis multiformes sans lesquels, il n'aurait pas été possible, pour l'INS de réaliser un travail de qualité. La présente monographie dresse les profils de pauvreté monétaire des 9 départements et 63 communes de la région d'enquête du Centre hormis Yaoundé. Pour ces mêmes niveaux administratifs, certains indicateurs non monétaires liés aux Objectifs de Développement Durable (ODD) sont aussi présentés.

3.1.2. Situation géographique

Depuis 2008, la région du Centre, correspond à l'espace territorial de la province du Centre créée par le Décret présidentiel N°83/392 du 22 août 1983. Elle s'étend sur une superficie de 68 953 km² et a pour chef-lieu Yaoundé, la capitale politique du Cameroun. Cette région, comme son nom l'indique, est située au cœur du triangle national, entre le 10ème et le 15ème degré de longitude Est, le 3ème et le 6ème degré de latitude Nord. C'est la deuxième région la plus vaste du pays, après celle de l'Est. Elle est limitée :

- Au nord, par la région de l'Adamaoua ;
- A l'est, par la région de l'Est ;
- Au sud-ouest, par la région du Littoral ;
- Au nord-ouest, par la région de l'Ouest ;
- Au sud, par la région du Sud

3.1.3. Végétation

La végétation de la région du Centre est relativement variée. Elle est caractérisée par des hautes herbes dans la partie nord et la forêt dense dans la partie sud. On rencontre principalement les hautes herbes dans le Mbam-et-Inoubou et dans une partie assez importante du Mbam-et-Kim. Il s'agit principalement d'une végétation faite des hautes herbes, parsemée d'arbustes et d'arbres de taille moyenne.

Dans la zone de Yaoundé et dans les départements de la Lékié, Mefou-et-Afamba, Mefou-et-Akono on rencontre une forêt secondaire qui cohabite avec les cultures et

surtout les champs de cacao. Le massif du Mbam-Minkom est caractérisé par la forêt des montagnes, constituée de collines boisées. Dans la Haute-Sanaga, le Nyong-et-So'o, le Nyong-et Mfoumou et la zone de Yoko on rencontre la forêt dense avec de grands arbres et une végétation diversifiée. La forêt dense renferme des essences commerciales telles que : l'Iroko, l'Acajou, le Doucie, le Bibinga, le Pachie, le Wengué, le Pao Rosa, le thalie, l'Aniegré. On y rencontre aussi plusieurs plantes médicinales.

3.1.4. Climat

Le climat équatorial de type Guinéen couvre la région du Centre. Il se caractérise par l'abondance des précipitations variant entre 1500 et 2500 mm tout au long de l'année, et une température constante oscillant entre 24°C et 25°C. Ce climat s'articule en quatre saisons à savoir une grande saison sèche (mi-novembre à mi-avril), une petite saison des pluies (mi-avril à fin juin), une petite saison sèche (juillet à mi-août) et une grande saison des pluies (mi-août à mi-novembre). Cependant, comme c'est le cas dans toutes les régions du globe, ce climat subit de nombreuses perturbations du fait du réchauffement global de la planète et de la déforestation qui caractérise cette région.

3.1.5. Relief

La région du Centre est située dans le plateau Sud-Camerounais entre 500 et 1000 mètres d'altitude. Cette altitude descend en deçà de 200 mètres dans la vallée de la Sanaga et de ses affluents. Le relief s'élève progressivement des berges au plateau de l'Adamaoua, connaissant ci et là, de légères dépressions. On y rencontre des escarpements, des collines boisées et quelques sommets relativement élevés. Le plus haut sommet de la région se trouve dans le massif du Mbam-Minkom au nord-ouest de Yaoundé, et culmine à 1295 m.

3.1.6. Sols

La composition du sol de la région du Centre hormis Yaoundé est très variée. Le sol est principalement constitué de roches métamorphiques dont le gneiss, les micas, la migmatite et le schiste. Le long de la frontière nord avec l'Adamaoua et dans le massif du Mbam-Minkom, on retrouve également des roches plutoniques telles que le granite. On rencontre en abondance le quartzite, le granite et la latérite provenant de la décomposition des roches cristallines le long de la limite frontalière avec la région du

Sud. Le sol rouge ferralitique recouvre la plus grande partie de la région. On le retrouve en dessous de l'humus dans la zone forestière, et dans les hautes herbes de la partie nord de la région. Dans la vallée de la Sanaga et le long des principaux fleuves de la région, on rencontre un sol constitué principalement d'argile et de sable.

3.1.7. Hydrographie

La région du Centre compte de multiples cours d'eau. La Sanaga, qui en est le principal prend sa source dans le plateau de l'Adamaoua. Ses affluents sont le Lom et le Djerem, cours d'eau provenant de la région de l'Est. Sa longueur totale, de sa source à l'océan atlantique est de 918 Km. Son débit moyen à Edéa est de 2 072 m³ /s. Ses plus grands affluents dans la région du Centre sont : le Mbam, la Lekié, et la Lobo. Le Nyong est le deuxième cours d'eau le plus important. Il prend sa source dans la région de l'Est et arrose les départements du Nyong-et-Kelle, du Nyong-et-Mfoumou et du Nyong-et-So'o. Sa longueur totale est de 640 Km, de sa source à l'océan atlantique. Son débit moyen est de 446 m³ /s. Ses affluents sont la Kelle, la Mefou, l'Afamba et le So'o. Le fleuve Nyong ne fait pas partie du bassin de la Sanaga.

Le Mbam a pour affluents le Noun et le Njim. Sa longueur est de 425 km pour un débit moyen de 710 m³ /s. C'est un affluent majeur de la Sanaga. La Lekié prend sa source dans le massif du Mbam-Minkom et chemine le long du département du même nom. Elle afflue dans la Sanaga à Monatélé. Situés en zone équatoriale, les cours d'eaux de la région du Centre, sont à débits réguliers. De ce fait, ils constituent un potentiel hydroélectrique très important. Le relief peu uniforme de la région, est à l'origine des chutes et rapides de ces cours d'eaux, ce qui ne favorise pas leur navigabilité. Néanmoins, la Sanaga est navigable à partir des chutes de Nachtigal jusqu'à Edéa dans la région du Littoral. Le Nyong aussi est navigable d'Along-Bang dans la région de l'Est à Mbalmayo dans la région du Centre.

3.1.8. Structure administrative

La région du Centre hormis Yaoundé compte 9 départements et 63 arrondissements ou communes. Les neuf départements de la région sont :

- Le département de la Haute-Sanaga compte 7 arrondissements/communes. Il a pour chef-lieu Nanga-Eboko ;
- Le département de la Lékoué a 9 arrondissements/communes avec pour chef-lieu Monatélé ;
- Le département du Mbam-et-Kim dont le chef-lieu est Ntui, est composé de 5 arrondissements/communes ;
- Le département du Mbam-et-Inoubou regroupe 9 arrondissements/communes et a pour chef-lieu Bafia ;
- Le département de la Mefou-et-Afamba avec ses 8 arrondissements/communes a pour chef-lieu Mfou ;
- Le département de la Mefou-et-Akono qui compte 4 arrondissements/communes a pour chef-lieu Ngoumou ;
- Le département du Nyong-et-Kellé qui compte 10 arrondissements/communes a pour chef-lieu Eséka ;
- Le département du Nyong-et-Mfoumou qui compte 5 arrondissements/communes a pour chef-lieu Akonolinga ;
- Le département du Nyong-et-So'o compte 6 arrondissements/communes et a pour chef-lieu Mbalmayo.

La région du Centre est essentiellement composée de Bantou. Ces derniers sont principalement du groupe Beti (Ewondo, Eton et Mvélé) et du groupe du grand Mbam (Yambassa, Bafia, Banen, Bene, Vute, Tikar et Nyokon). A ces deux groupes il faut associer les Bassa et les Bati. Les Menguissa sont généralement associés aux Eton. Ceci est dû au fait qu'ils sont entourés des Eton qui ont fortement influencé leur langue et leur culture. Il en est de même pour les Tsanaga, qui pour les mêmes raisons, sont plus proches du groupe du grand Mbam. On y trouve aussi des populations semi-bantou notamment dans la zone limitrophe à la région de l'Ouest, les Fulbés et les Gbaya, qui sont des ethnies d'origine soudanaise dans la zone nord, limitrophe à la région de l'Adamaoua.

3.2. TYPE DE RECHERCHE

L'étude menée s'inscrit dans un devis qualitatif et quantitatif. En effet, le devis qualitatif est selon Barco Leme, Laila, Hou, Fisberg, Ma, Fisberg & Haines (2022) une recherche qui produit et analyse des données descriptives telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes. Dans ce processus, le point de départ du chercheur est une compréhension d'un phénomène particulier qui émane d'une situation concrète, son but n'étant pas de démontrer ou de prouver. Ainsi, il produit des données de contenus et des données chiffrées. Aussi, dans ce type de recherche, le but est de connaître les facteurs qui conditionnent certains aspects du comportement de l'acteur. Les démarches dans cette étude qualitative et quantitative sont donc la compréhension, la description, l'exploration.

Les raisons derrière le choix de cette étude ont déjà été explicitées dans le cadre de la problématique, les raisons derrière le choix de cette stratégie de recherche sont exposées dans la première partie de ce chapitre. Ainsi, suivant les typologies de Merriam (1998) et de Yin (2003), cette thèse repose plus spécifiquement sur une étude de cas interprétative simple à « unités enchâssées ». Dans le cadre de cette étude, deux stratégies de collecte de données ont été mises en œuvre, la constitution de corpus documentaires et la réalisation d'entrevues semi-dirigées. Ces outils de collecte de données, et leur déploiement à l'échelle des unités sélectionnées et du champ organisationnel, sont décrits dans ce chapitre troisième et donne les grandes lignes de l'analyse qualitative effectuée. Il est important de souligner que l'objectif dans cette étude est de saisir le sentiment d'efficacité personnelle et styles de management des responsables d'écoles primaires publiques de la région du Centre-Cameroun. Nous voudrions l'atteindre en prenant en compte le point de vue des administrateurs des écoles.

Le recours à la technique d'analyse ne s'est pas fait de façon hasardeuse, mais ceci se justifie par le type d'instrument de collecte des données utilisées à savoir : focus groupe. Quels que soient les croisements ou les juxtapositions des discours scientifiques, il est important d'opérer des ruptures nécessaires afin d'aller au-delà des discours exprimés pour produire ou construire scientifiquement la réalité. Bien que la recherche soit inscrite dans un devis qualitatif, il est important de faire preuve de grande rigueur pour analyser les informations collectées. Ceci est possible grâce à la technique

d'analyse des contenus, précisément l'analyse de contenus thématiques. Précisons que cette méthode s'utilisera dans le cadre des entretiens focus group et dans le cas de l'analyse documentaire.

La science et la technique se ressemblent par leur progression et leur ouverture à la nouveauté mais, elles diffèrent quant au processus de leur progrès, aux buts qu'elles poursuivent et aux moyens dont elles disposent pour évaluer leur efficacité. En effet, la science progresse à travers le processus de recherche et la technique à travers le processus de développement technique ou technologique. Alors que la science s'emploie à appréhender et comprendre la réalité qui s'offre aux sens en approfondissant les connaissances, en décrivant, en expliquant et en interprétant ou en prévoyant ses manifestations, la technique quant à elle s'applique à dominer cette réalité, à combler les besoins en établissant des mécanismes ou en construisant des objets. Quant à l'efficacité d'une technique, elle se mesure par rapport à son aspect productif à l'effet attendu. Pour la science, deux aspects interdépendants sont retenus : l'aspect théorique et conceptuel et l'aspect empirique ou méthodologique, Colin, Lavoie, Payette, Delisle et Monteil, (1995). L'aspect conceptuel et théorique de notre étude a fait l'objet des deux précédents chapitres.

L'aspect méthodologique ou empirique retiendra ici notre attention. Cet aspect se rapporte aux faits factuels inhérents au problème que nous avons pu identifier, observer, établir et tirer de la réalité si complexe. Il sera donc question dans ce chapitre, de présenter les outils méthodologiques dont nous nous sommes servis pour collecter et analyser les données empiriques relatives à ces faits. Mais avant, il nous semble important de présenter et analyser les hypothèses issues de nos observations.

3.3. RAPPEL DES OBJECTIFS

Nous adoptons une méthode méthodologique qui se concentre sur la compréhension et l'explication, afin de répondre aux objectifs suivants :

3.3.1. Objectif Général de la Recherche •

Notre recherche a un objectif général et descriptif. L'objectif principal de notre recherche sera d'enquêter sur le sentiment d'efficacité personnelle en lien avec le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun.

3.3.2. Objectifs Spécifiques de Recherche

- Examiner comment les expériences de maîtrise contribuent au style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun
- Évaluer comment les expériences vicariantes favorisent le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun
- Étudier comment les persuasions sociales reçues facilitent le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun
- Analyser dans quelle mesure les états physiologiques et émotionnels favorisent le styles de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun

Selon Pelletier et Deniers (1994), les caractéristiques qualitatives et quantitatives ne doivent pas être utilisées comme critères pour classer les recherches. Par exemple, lors du deuxième stade de la recherche descriptive, «...les deux méthodes d'analyse, l'analyse qualitative et l'analyse quantitative, sont utilisées pour améliorer la description de l'objet ou du phénomène, en établissant une configuration représentative » (p. 766). Dans notre étude, nous utilisons les deux méthodes d'analyse (quantitative et qualitative).

Cette position nous met dans une perspective interprétative de l'épistémologie. Le choix de cette méthode est fondé sur le genre de données qui pourraient fournir les réponses adéquates à nos interrogations de recherche. Selon Zhu, Oberman & Aletta (2024), il est essentiel de se poser la question de savoir si la recherche a pour objectif d'établir des relations de cause à effet, de vérifier des hypothèses, de prouver des choses, dans le cadre d'une recherche expérimentale ou quasi expérimentale, ou au contraire, si l'objectif de recherche est de "trouver des choses" par induction ou par exploration de propositions.

La méthodologie est au cœur de la science. Étant donné que la valeur de la recherche scientifique, en effet, est jugée d'abord et avant tout sur ses méthodes et ses techniques. Une fois la méthodologie évaluée positivement, on accorde plus de crédibilité aux résultats trouvés (Angers, 1992). Pour revenir à la définition de la méthodologie selon Ndié (2006), elle est «une subdivision logique ayant pour objet l'étude à posteriori des méthodes et plus spécialement d'ordinaire celle des méthodes

scientifiques» (p. 39). Il est évident qu'en matière de recherche scientifique, le chercheur choisit la mieux indiquée en vue d'atteindre son objectif. C'est ainsi que la présente étude, compte tenu de ses objectifs visés, s'appuie sur la collecte des données quantitatives dans sa dimension diagnostique ou descriptive en vue de dégager des éléments qualitatifs de par sa dimension inférentielle ou pronostique, d'où une approche associant le quantitatif et le qualitatif.

3.4. POPULATION DE L'ETUDE

Il est question de parler de la population d'étude, la population cible et la population accessible. Appelée aussi « univers de l'enquête », la population de l'étude est l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'étude. Et c'est dans cet univers que l'on découpe l'échantillon (Muchellie, 2004). Elle est le nombre total d'unités ou de sujets qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et desquels l'on extrait aussi l'échantillon (p. 16). Dans le cadre de notre étude, la population d'étude est les responsables d'écoles primaires. En effet, nous nous intéressons à ces responsables dans la mesure où ce sont eux qui sont les plus proches des enseignants et élèves. De là, l'on peut distinguer la population cible, la population accessible et l'échantillon.

Se référant à Quivy et Van Campenhout (1995), la population de la présente recherche est l'ensemble des responsables des écoles primaires du Cameroun. L'immensité de cet univers nous conduit à le restreindre avec Richard (1999) à une population-cible qui est l'ensemble des responsables d'écoles primaires de la région du Centre-Cameroun. La taille de cette population-cible étant toujours trop grande, nous l'avons réduite à une population accessible qui est l'ensemble des responsables des écoles primaires des 4 départements retenus de la région du Centre. Grâce aux documents issus du MINEDUB (2018), nous avons constitué une base de sondage que nous allons décrire par rapport aux caractéristiques sociodémographiques suivantes : le sexe, l'âge, le niveau académique, niveau professionnel, niveau d'aspiration au métier ou vocation, l'ancienneté de service, ancienneté au poste de service.

3.4.1. Population Cible

Belinga Bessala (2008), présente la population cible comme : « la population générale qui est intéressée par les objectifs de l'étude » (p.54). Elle est celle chez qui les

résultats de la recherche vont être généralisés. Dans le cas de cette étude, les sujets concernés sont responsables d'écoles primaires publiques de la Région du Centre-Cameroun.

3.4.2. Population accessible

Pour atteindre nos objectifs, c'est-à-dire avoir des résultats fiables de notre étude, nous allons nous intéresser aux 1968 responsables d'écoles. C'est dans cette tranche de la population accessible de notre étude que nous allons extraire notre échantillon.

Répartition des sujets de la population accessible

N°	Départements	Effectif des responsables d'écoles existant
1	HAUTE SANAGA	162
2	LEKIE	278
3	MBAM ET INOUBOU	202
4	MBAM ET KIM	159
5	MEFOU ET AFAMBA	173
6	MEFOU ET AKONO	93
7	MFOUNDI	288
8	NYONG ET KELLE	221
9	NYONG ET MFOUMOU	232
10	NYONG ET SO'O.	160
	Total	1968

Sources : carte scolaire de la région du centre 2021

3.4.3. Echantillon

L'échantillon de l'étude constitue donc la fraction de la population sur laquelle nous avons effectué des investigations. En d'autres termes, un échantillon est la population miniaturisée de la population mère ayant les mêmes caractéristiques. C'est un petit groupe ou un sous-groupe de sujets prélevés dans une population donnée afin d'y faire une étude. Cette étude vise à comprendre un phénomène social à partir des entretiens réalisés auprès des personnes ressources. L'échantillonnage pour Neveu (2015) cité par Laïla (2021) est «une opération consistant à sélectionner une fraction d'une population vaste». Le type de méthode d'échantillonnage choisi dans notre étude est la technique d'échantillonnage probabiliste.

Dans le cas d'espèce de notre étude, le choix est porté sur la technique d'échantillonnage à choix raisonné. En effet, cette technique est celle dont «les éléments choisis pour faire partie, apparaissent comme des modèles de la population» (Angers, 1998, p. 274 cité par Laïla, 2021). Il s'agit donc ici de choisir certains sujets dans la population présentant les mêmes caractéristiques, laquelle servira de modèle pour tout le reste de la population. Ceci dit, ce choix porte sur des traits caractéristiques qui serviront bien évidemment à juger la recherche. La technique par choix raisonné peut aussi être appelée technique par sondage empirique. Les sondages ici ne permettent pas de calculer la probabilité d'inclusion des individus mais plutôt de mener une étude sur une partie de la population qui a les mêmes caractéristiques ou exerçant les mêmes activités.

Répartition selon la population

N°	Départements	Effectif des responsables d'écoles existant	Échantillon
1	HAUTE SANAGA	162	113
2	LEKIE	278	159
3	MBAM ET INOUBOU	202	132
4	MBAM ET KIM	159	113
5	MEFOU ET AFAMBA	173	118
6	MEFOU ET AKONO	93	73
7	MFOUNDI	288	162
8	NYONG ET KELLE	221	140
9	NYONG ET MFOUMOU	232	144
10	NYONG ET SO'O.	160	113
	Total	1968	1135

L'étude a fait appel à des méthodes de recherche mixtes, en particulier à l'approche des méthodes mixtes séquentielles explicatives, en mettant l'accent sur la recherche corrélationnelle. Ces termes ont été définis dans le cadre des modèles de recherche. La taille de l'échantillon a été déterminée à l'aide de la méthode de Krejcie et Morgan (1970) illustrée par Amin (2005, p. 454). C'est à partir de cette illustration que la population cible de 1968 responsables d'écoles primaires publiques de la Région du Centre-Cameroun a donné lieu à un échantillon de 1135 personnes interrogées mais nous avons exploité 532 questionnaires. La taille de l'échantillon, comme l'illustre Amin (2005), est déterminée de diverses manières. Elle peut être de 0 à 20 % en fonction de

la population étudiée. Toutefois, le tableau de Krejcie & Morgan (Krejcie & Morgan, 1970) cité par Amin (2005) a été utilisé pour guider la taille de notre échantillon. Il convient de noter que ce tableau n'est utilisé que pour guider le chercheur afin qu'il ne dépasse pas trop la taille de l'échantillon ou qu'il ne s'en éloigne pas trop. C'est la raison pour laquelle la taille de l'échantillon a été fixée à 532. Cela s'explique par le fait que l'échantillon devait être maintenu pour respecter les normes d'une recherche scientifique. Le tableau de Krejcie & Morgan a été utilisé parce qu'il est très facile d'en déduire la taille de l'échantillon et qu'il ne faut que très peu d'informations pour la déterminer, simplement la population.

Le chercheur n'est pas neutre dans la recherche. Cependant, les préjugés du chercheur pourraient mettre en péril ce que Van Campenhoudt et ses collègues qualifient d'«une recherche honnête de la vérité» (Van Campenhoudt et Quivy, 2017, p. 26) et entraîner un biais dans la recherche. D'où l'importance de prendre conscience de ses préjugés et de les maîtriser (Baribeau, 2009). Il est question, «loin de se laisser influencer par ses préjugés et de chercher à les prouver à tout prix (...) de se laisser surprendre par ses propres recherches et de voir ses schémas de pensée perturbés au cours de son travail» (Van Campenhoudt et Quivy, 2017). Dans notre situation, nous sommes conscients de l'importance de surveiller tout au long de notre étude les éléments liés à la variable. Concernant le contexte, peut-être influencé par nos lectures et certaines réalités vécues.

3.5. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE

Le type d'étude étant défini, il est question de sélectionner des catégories de personnes que l'on veut interroger, déterminer les acteurs donc on estime qu'ils sont en position de produire les réponses aux questions qu'on pose.

3.6. METHODE DE COLLECTE DES DONNEES

La méthode est un chemin, un canevas poursuivi dans le but d'atteindre un objectif, une finalité ou un but. La collecte de donnée quant à elle, est considérée comme un moyen de communication entre enquêté et l'enquêteur où l'enquêté est motivé à parler, à donner des informations sur les questions relatives au sujet donné. Il est question de rassembler généralement des informations qui seront mises en forme de

façon organisée. Le choix d'une méthode de collecte des données a pour but de sélectionner les matériaux que cette technique recueillera (Grawitz, 2004). Ce choix dépend donc de la stratégie de collecte des données, du type de variable et même du type d'étude envisagé par le chercheur. A ce sujet, les techniques de collectes de données les plus utilisées par les chercheurs dans la recherche qualitative peuvent être : l'observation, l'entretien, focus group ou groupes de discussion et l'histoire de vie. Dans le cadre de cette étude l'option a été portée sur les focus group ou groupes de discussions en particulier et l'analyse documentaire.

3.6.1. Questionnaire, entretien et groupe de discussion

Le focus group ou le groupe de discussion est une méthode d'entretien de recherche utilisé pour mener une étude qualitative. Le principe du focus group repose sur l'interrogation simultanée d'un groupe de 6 à 12 personnes en moyenne. L'objectif est de récolter des informations en faisant émerger diverses opinions grâce aux débats. Au sein du groupe, les avis peuvent être concordants ou discordants. Cette technique met en relief les accords et désaccords d'un groupe d'individus aux profils homogènes ou hétérogènes, sur un sujet précis. Dans notre cas particulier, nous aurons un focus group homogène car, la caractéristique commune à nos répondants, c'est l'enseignement à l'éducation de base. En effet, cette homogénéité nous permettra d'atteindre nos objectifs.

Par ailleurs, dans les techniques utilisées dans les focus groupes, nous allons utiliser la technique du questionnement. En effet, elle permet de connaître le point de vue de chaque personne présente. Elle permettra le débat d'opinions entre nos différents répondants ou l'émergence d'un avis collectif sur les différentes questions.

L'objectif ici est de recueillir le discours spontané mais orienté par les questions du chercheur. Ce guide est préalablement élaboré par des thématiques et/ou des items sur lesquels le chercheur va interroger le consultant. Il s'agit pour le chercheur d'être vigilant dans la formulation des questions, il doit les rédiger d'avance, afin de toujours les formuler de la même manière. Ce qui permettra d'obtenir un discours cohérent du sujet. L'entretien du focus group est donc utilisé lorsque le chercheur a pour objectif

d'approfondir et/ou de vérifier un nombre d'aspects particuliers de la vie du sujet par rapport à son objet d'étude.

Il y a donc un grand nombre d'éléments qui fondent la pertinence de notre choix pour les focus groups dans notre visée compréhensive du phénomène social que représente l'égalité scolaire. Nos entrevues sont réalisées en langue française ; enregistrées au dictaphone sur une durée moyenne d'une heure et quinze minutes. Dans les entrevues, nous avons utilisé un canevas d'entrevue semi-directif. Celui-ci comporte essentiellement des questions ouvertes, pour donner aux participants la possibilité de soulever toutes les thématiques qu'ils jugent intéressantes pour répondre aux questions (Bongrand et Laborier, 2005 ; Rabiee, 2004). La même grille d'entrevue est utilisée avec les groupes de femmes et les groupes d'hommes, dans chacun des cinq écoles. Nous avons mené personnellement les quatre premières entrevues, alors que les cinq suivantes ont été administrées par une assistante de recherche.

D'autre part, nous avons choisi de ségréguer nos groupes selon le sexe des participants. Nous pensons que dans le cadre de l'entrevue de groupe mixte, les relations de collégialité, l'image de soi que chacun entretient, en lien avec le référentiel social sur les relations hommes-femmes, pourraient entraîner de l'autocensure (Geoffrion, 2016).

Le choix s'est porté sur l'entretien par des focus group à but de recherche. En effet, le focus group est un protocole d'enquête qui vise à recueillir l'opinion des utilisateurs d'un produit comme le curriculum de l'éducation de base, que nous exploitons. Il nous permettra de mieux comprendre les problèmes et difficultés que rencontrent les enseignants.

Par ailleurs, notre enquête est destinée à tous les directeurs et directrices d'écoles primaires publiques ; ne pouvant pas entrer en contacts avec tous ceux qui résident dans les villes choisies, nous avons opté de les réunir en groupe et de passer notre entretien pour faciliter le recueil de nos données. Nous pensons qu'avec les groupes d'enseignants, on aura une diversité d'éléments qui nous aideront dans notre investigation.

Notons que le focus group est centré sur le recueil des expressions des acteurs (par exemple les sentiments, idées, émotions, les méthodes, leurs compréhensions d'une situation, les techniques) par rapport à une idée générale construite, à partir du questionnaire de l'évaluation (c'est-à-dire le guide d'entretien). Ainsi, le guide peut être

complété par des questions ayant pour but principal d'éclairer ou de préciser les réponses faites par des groupes de personnes interrogés. En effet, les sujets s'expriment librement.

A cet effet, l'utilisation du focus group comme instrument de recherche exige la prise en compte et le respect des étapes suivantes:

La consigne: c'est la clé d'un entretien. L'entretien des groupes porte sur ce qui est attendu de lui, la durée de l'entretien, ses objectifs, les moyens utilisés pour l'enregistrement des informations etc... Aussi, il faut préciser que la consigne doit permettre aux sujets de s'exprimer le plus librement possible sans qu'ils ne se sentent contraints mais qu'ils se sentent en parfaite sécurité.

Le guide d'entretien : il peut être déconsidéré sous le même angle comme étant un ensemble organisé de fonctions, d'opérations et d'indicateurs qui structure l'activité d'écoute et d'intervention des groupes. Il peut donc varier en fonction du niveau de la structuration de l'entretien.

L'écoute et l'intervention des interviewés: L'écoute doit pouvoir être méthodique et fine pour que l'interviewer obtienne de l'interviewé des informations correspondantes aux modèles théoriques et des objectifs de sa recherche. Il doit s'assurer qu'aucun élément ne lui échappe même si un autre instrument de collecte des données est utilisé (à l'instar du questionnaire). A cet effet, il doit faire attention à l'interaction verbale, aux effets de l'inter subjectivité qui peuvent conduire à un mécanisme de décence, de fuite de la part des interviewés.

3.7. VALIDATION DES INSTRUMENTS

Après avoir élaboré le questionnaire et le guide d'entretien, le chercheur a vérifié que les questions et les informations étaient correctement formulées de manière à ce que les répondants puissent facilement comprendre quelles informations étaient demandées. Pour ce faire, elle a présenté les premières versions à son groupe de pairs d'affinité, où il lui a été conseillé d'éviter d'utiliser des termes techniques ou des jargons, et même lorsque de tels mots étaient utilisés, leurs significations correspondantes devraient être expliquées aux répondants avant qu'on ne leur demande de répondre. Plus tard, elle les a soumis à ses deux directeurs pour évaluation. Après avoir apporté quelques corrections aux guides et conseillé le chercheur sur l'importance des questions approfondies lors

des entretiens, ils ont découragé le chercheur d'utiliser des questions suggestives. Après cela, les corrections ont été effectuées et soumises à nouveau à chacun d'eux, et ils ont approuvé la validité conceptuelle, apparente et contenue des instruments.

Avant la passation effective du questionnaire aux sujets de notre échantillon, nous avons procédé à un pré-test sur une population en tous points de vue semblable. Il s'agissait de 532 responsables des écoles primaires publiques. Le choix de cette collaboratrice se justifie par sa plus grande proximité socioculturelle avec le site de l'étude. Cette validation comprenait une validation externe et une validation interne.

La validation externe du questionnaire ou un pré-test. Elle a consisté à tester la conformité du questionnaire avec non seulement les facteurs externes de la recherche, notamment les caractéristiques des répondants, mais aussi les facteurs environnementaux susceptibles de biaiser les résultats. Ce pré-test nous a permis de vérifier les qualités psychométriques de notre questionnaire. En effet, nous avons procédé à un test de sensibilité en reformulant les questions pour voir si les réponses seront les mêmes; à un test de fidélité en administrant 2 fois le même questionnaire à un même sujet en un intervalle de temps de 3 jours pour voir si les réponses données seront les mêmes; un test de validité en confrontant les réponses de chaque sujet au jugement ou à l'appréciation des autres significatifs.

Validation interne du questionnaire. Elle a consisté à tester la conformité des questions posées avec les indicateurs et modalités des variables de nos hypothèses, c'est-à-dire avec le cadre opératoire préétabli. Pour ce faire, nous nous sommes assurés non seulement de la congruence entre le problème recherche, les questions de recherche, les hypothèses de l'étude, mais aussi de la pertinence des questions par rapport aux variables de l'étude.

3.7.1. Pré-enquête

Phase préliminaire du lancement de l'enquête, la pré-enquête a débuté le 10 Septembre 2018 et s'est achevée le 30 janvier 2019. Elle avait pour but: d'apprécier la faisabilité de l'étude (durée, ressources); de collecter des informations sur les difficultés de management du personnel enseignant; d'examiner les rapports entre les informations ainsi recueillies afin de «déterminer les hypothèses de l'étude et par conséquent ses

objectifs» (Mucchielli, 1985). Pour ce faire, nous avons usés des méthodes documentaires, mais aussi organisé des réunions-discussions, des interviews, avec des personnes ressources (responsables d'écoles primaires, autorités scolaires, enseignants, parents, élèves, etc.). Cette pré-enquête nous a permis de collecter des données et de formuler l'hypothèse de travail selon laquelle «le SEP n'a aucune influence sur le choix managérial des directeurs et directrices d'école primaires». Pour tenter une vérification, nous avons élaboré un guide pour des entretiens que nous avons mené avec une centaine de responsables d'écoles primaires de la région du Centre.

Il s'agissait, lors de ces entretiens, de nous présenter et de présenter les objectifs de l'entretien. Puis, au cours de la conversation dans laquelle le sujet avait la latitude de structurer ses réponses comme bon lui semblait (Chilland, 1992), nous introduisions les thèmes (peu importait l'ordre) un à un. Ainsi, avec chaque sujet, nous avons eu deux entretiens. Le premier a eu lieu entre le 10 septembre et 25 novembre 2018. Il ne durait qu'une heure au maximum. Le second entretien s'est déroulé de la même façon que le premier, sauf qu'il ne durait que quelques minutes. Il visait à s'assurer de la consistance des réponses des sujets.

Une fois les entretiens achevés, nous procédions à leur analyse, suivant la méthode d'analyse de contenu préconisée par Bardin (1991). Cela nous a permis de réajuster nos thèmes et nos questions. Ce faisant, nous avons pu connaître les caractéristiques sociodémographiques de notre population d'étude, jugé de la pertinence du problème investigué, ébaucher l'instrument de la collecte et d'analyse des données. Nous avons aussi non seulement recensé les difficultés managériales des directeurs d'écoles primaires, leurs causes, leurs conséquences, mais aussi comment ceux-ci structuraient les thèmes proposés, le langage qu'ils utilisaient pour en parler, les associations qu'ils faisaient, les rapports qu'ils en établissaient. Ces entretiens nous ont aussi révélé que les relations hiérarchiques entre les enseignants et les responsables d'écoles ne sont pas toujours saines, mais conflictuelles.

Fort de ces informations, nous avons opté pour une enquête par questionnaire et avons formulé l'hypothèse de l'étude. Mais, la pré-enquête a aussi révélé l'immensité de notre population d'étude. Et, afin d'éviter une dispersion et une extension illimitée

de l'enquête, nous avons procédé à l'étude de cette population, l'objectif étant d'en tirer un échantillon très représentatif.

Avant l'administration du questionnaire et des entretiens, une pré-enquête a été menée pour avoir une idée de l'efficacité des instruments. Le principal avantage des tests pré-enquêtes était qu'ils fournissaient un avertissement préalable concernant les problèmes potentiels qui pourraient survenir dans l'étude principale en indiquant si les questions du questionnaire ou de l'entretien étaient clairement formulées et appropriées pour répondre aux questions de recherche de l'étude. Il a été demandé à ces participants de pré-enquête de donner leur avis sur le questionnaire et les questions d'entretien afin d'identifier tout problème ou ambiguïté potentiel. Le temps nécessaire pour terminer l'entretien a été noté afin de garantir que toutes les questions puissent être traitées dans un délai d'une heure. Sur la base des commentaires des participants au projet pilote, toutes les questions d'entretien inutiles ou ambiguës ont été supprimées, reformulées, raccourcies ou révisées. Le chercheur a rencontré ses participants pilotes pour obtenir des commentaires sur le questionnaire, qui ont partagé les critiques suivantes en vue d'une amélioration : 1) le questionnaire était difficile à remplir parce que les questions étaient trop longues, 2) le questionnaire prendrait plus de 30 minutes à remplir tel qu'il était. Pensez à utiliser un format de liste de contrôle. Cela réduirait le temps de réalisation à environ 15 minutes et 3) déplacerait les questions concernant les défis du questionnaire à l'entretien. Le chercheur a également mené une série de questions d'entretien avec un participant de pré-enquête. Il s'agissait de vérifier son enregistreur, sa batterie et tous les accessoires. L'entretien de pré-enquête lui a également permis d'affiner ses compétences en matière d'entretien.

Une fois le test de la pré-enquête terminé, tant pour le questionnaire que pour l'entretien, on s'est rendu compte que la population pouvait facilement répondre à presque toutes les questions. De plus, les informations nécessaires à l'étude ont été obtenues. Cela a encouragé l'administration du questionnaire et des questions du guide d'entretien à l'échantillon.

3.7.2. Fiabilité

Coefficient alpha de Cronbach

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum \sigma^2 \frac{1}{k}}{\sigma^2} \right)$$

Où :

$\sum \sigma^2 \frac{1}{k}$ est la somme des variances des k parties qui sont les items du test ou de l'instrument.

σ = écart-type du test ou de l'instrument.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	N d'éléments
0,886	0,836	64

En regardant le tableau ci-dessus sur le test de fiabilité, nous nous rendons compte que l'Alpha de Cronbach calculé est de 0,8 impliquant ainsi que l'instrument de notre étude est fiable pour l'étude.

3.8. L'ADMINISTRATION DU QUESTIONNAIRE

Le sondage a duré du 09 décembre 2020 au 15 septembre 2021. Les questionnaires, accompagnés d'une lettre de la DREB-C avalisant l'enquête, et d'une lettre du chercheur précisant les objectifs de l'étude ainsi que les modalités assurant la confidentialité des réponses individuelles, étaient remis à mains propres aux sujets rencontrés dans leurs écoles respectives. Remplis, ils nous ont été retournés par le même canal. 60 questionnaires ont été envoyés par mails, et retournés dans les délais par la même voie.

3.9. METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

Concernant les données quantitatives, la technique statistique appropriée utilisée pour vérifier et analyser les hypothèses était la corrélation de Spearman et l'analyse de régression multiple. Ces tests sont utilisés pour tester l'association entre deux variables.

La corrélation de Spearman est exprimée comme suit :

$$r_s = 1 - \frac{6\sum D^2}{n(n^2 - 1)}$$

Où

D est la différence entre les rangs de X et les rangs correspondants de Y :

n= le nombre de rangs appariés

3.9.1. Analyse de régression multiple

Une analyse de régression multiple a été réalisée pour examiner le degré de mise en œuvre des expériences de maîtrise, des expériences vicariantes, des persuasions sociales reçues et des états physiologiques et émotionnels en tant que variables prédictives susceptibles de prédire une variable critère, à savoir le style de management des responsables d'écoles primaires. Nous souhaitons également évaluer quelles sont les variables prédictives les plus à même de prédire le style de management des responsables d'écoles primaires. La régression multiple s'exprime comme suit :

$$\hat{Y} = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_p X_p$$

Où les β sont un ensemble de coefficients dans la population dont les valeurs doivent être déterminées. Les données qualitatives ont été recueillies selon la méthode (Creswell 2007), qui est une stratégie d'investigation inductive dont le produit final est richement descriptif.

Le recours à la technique d'analyse ne s'est pas fait de façon hasardeuse, mais ceci se justifie par le type d'instrument de collecte des données utilisées à savoir : focus groupe. L'ensemble des opérations réalisées sur les données collectées lors de la collecte de données sur le terrain de la recherche est appelé traitement des données. Grâce à ces

opérations, les idées ont été progressivement mises en évidence grâce au codage des unités de sens, ce qui a permis de générer des résultats en suivant de manière assez souple la grille thématique. Finalement, ces résultats ont été interprétés en fonction des questions de recherche. Quels que soient les croisements ou les juxtapositions des discours scientifiques, il est important d'opérer des ruptures nécessaires afin d'aller au-delà des discours exprimés pour produire ou construire scientifiquement la réalité. Bien que la recherche soit inscrite dans un devis qualitatif, il est important de faire preuve de grande rigueur pour analyser les informations collectées. Ceci est possible grâce à la technique d'analyse des contenus, précisément l'analyse de contenus thématiques. Précisons que cette méthode s'utilisera dans le cadre des entretiens focus group et dans le cas de l'analyse documentaire.

L'analyse thématique, ou plus exactement l'analyse de contenu thématique (ACT), est une méthode d'analyse qui consiste à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus clairs. En d'autres termes, l'analyse thématique consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus ou dans un entretien. L'acte est possible de repérer, derrière des expressions multiples, des configurations sémantiques récurrentes, c'est-à-dire énonçables dans des termes plus abstraits que les expressions tangibles, considérées alors comme sémantiquement parentes (plusieurs expressions concrètes sont, après analyse, considérées par le chercheur comme possédant une parenté de sens. Cette parenté qui les unit, c'est précisément le thème). Elle se veut avant tout une technique descriptive des matériaux étudiés, susceptible d'identifier, de recenser et de classer les éléments de leur contenu, en vue d'opérations ultérieures de comparaison, de contextualisation et d'interprétation.

Le traitement de ce matériel se fait suivant une analyse qualitative et quantitative. Toutefois, même si notre démarche n'est pas entièrement inductive, notre cadre conceptuel reste ouvert pour permettre un enrichissement des catégories prédéfinies par de nouvelles catégories, thèmes ou sous-thèmes, qui émergent de notre matériel. Les textes ont été importés dans le logiciel QDA Miner qui nous a servi de support pour le traitement assisté des données (Van Der Maren, 1996).

Notre démarche dans le traitement des données s'est inspirée des quatre phases décrites par Blais et Martineau (2006) et qui sont: 1) la préparation des données brutes; 2) la phase de condensation, de réduction des données ou de catégorisation; 3) la phase de hiérarchisation des catégories et de leur mise en réseaux; 4) la phase de conceptualisation et de la détermination du modèle théorique qui se dégage des données (Blais et Martineau, 2006). Nous tenons à préciser que, comme le processus de collecte de données, le traitement de nos données s'est également fait par salves. Dans notre description du processus, nous les présentons de manière synthétique en considérant la démarche d'analyse dans un processus identique et continu.

3.10. VARIABLES D'ETUDE

Il existe deux variables principales sur lesquelles repose cette étude, la variable indépendante et la variable dépendante. La variable indépendante de cette étude est le sentiment d'efficacité personnelle, qui en est la cause présumée. Lorsque cette variable a été opérationnalisée, les variables de recherche suivantes sont apparues : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, les persuasions sociales reçues et les états physiologiques et émotionnels. La variable dépendante est le style de management des responsables d'écoles primaires publiques, qui est l'effet présumé.

3.10.1. Variable indépendante

La variable indépendante d'une étude est la cause présumée d'un phénomène. Elle est également connue sous le nom de variable prédictive ou explicative. C'est la variable qui explique les variations de la variable dépendante lorsqu'elle est manipulée (Amin 2007). Dans le cas de cette étude, la variable indépendante est le sentiment d'efficacité personnelle. Afin d'obtenir des indicateurs pour l'étude, cette variable a été opérationnalisée pour obtenir les indicateurs suivants : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, les persuasions sociales reçues et les états physiologiques et émotionnels.

3.10.2. Variable dépendante

La variable dépendante est connue sous le nom d'effet présumé. C'est cette variable dont le résultat est mesuré par le chercheur. Ses valeurs changent lorsque la

variable indépendante est manipulée. La variable dépendante dans ce cas est le style de management des responsables d'écoles primaires publiques.

3.11. HYPOTHESES

Hess, Markson et Stein (1998) définissent les hypothèses comme des énoncés spécifiques dérivés d'une théorie sur les relations entre les variables. Par exemple "*si la variable y change dans une direction donnée, la variable x changera également de manière prévisible*». Les hypothèses sont donc des réponses ou des explications provisoires à des situations ou à quelque chose. Des hypothèses sont construites sur la manière dont le changement d'une variable peut être lié au changement d'une autre. Cette relation est appelée corrélation entre ou parmi les variables.

3.11.1. Hypothèse générale

Ce travail a été construit sur la prémisse hypothétique suivante : Il existe une relation significative entre le sentiment d'efficacité personnelle et le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun.

3.11.2. Hypothèses de recherche

Ha₁ : Il existe un lien significatif entre les expériences de maîtrise et le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun;

Ho₁ : Il n'existe aucune relation entre les expériences de maîtrise et le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun;

Ha₂ : Il existe un lien significatif entre les expériences vicariantes et le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun;

Ho₂ : Les expériences vicariantes ne déterminent pas le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun ;

Ha₃ : Il existe un lien significatif entre les persuasions sociales reçues et le styles de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun;

Ho₃ : Les persuasions sociales reçues n'influencent pas le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun;

H_{a4} : Il existe un lien significatif entre les états physiologiques et émotionnels et le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun;

H₀₄ : Les états physiologiques et émotionnels ne garantissent pas de façon significative le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun.

3.12. TABLEAU SYNOPTIQUE

Tableau synoptique d'opérationnalisation de l'hypothèse générale

Hypothèse générale	Indicateurs du sentiment d'efficacité personnelle	Hypothèses de recherche	Indépendant variables	Indicateurs	Variable dépendante	Indicateurs	Modalités	Outils de recherche	Instruments statistiques	Échelle de mesure
Il existe une relation significative entre le sentiment d'efficacité personnelle et le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun	- Tâche et performance - Conscience et compréhension - Développement Personnel - Connaissances et compétences - Rôle - Travail d'équipe - Prise de décision - Résolution de problèmes et jugement	HR ₁ : Il existe un lien significatif entre les expériences de maîtrise et le styles de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun	VI ₁ : les expériences de maîtrise	- réussites antérieures - vécues positives - Efficacité personnelle - Processus cognitifs - Leadership Transformatif - Laissez-faire ou non-leadership	Le style de management des responsables d'écoles primaires publiques	- Compétences de base (lecture, écriture, calcul) - Compétences en matière de communication : parler, écouter - Capacité d'adaptation (résolution de problèmes, réflexion critique, créativité). - Compétences de développement (estime de soi, motivation, fixation d'objectifs, planification de carrière). - Compétences en matière d'efficacité de groupe - Compétences interpersonnelles - Travail en équipe - Négociation - Compétences en matière d'influence - Prise en charge - Organisation - Culture -Partage -Leadership	Haut faible	Questionnaire et Entretien oral	Corrélation de Spearman	Échelle
		HR ₂ Il existe un lien significatif entre les expériences vicariantes et le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun	VI ₂ : les expériences vicariantes	- Les sources les plus influentes - Maîtrise personnelle des tâches à effectuer - Apprentissage des phénomènes des comparaisons sociales, - Le fait d'observer - Capacités de réussir - La persuasion verbale - potentiel - la crédibilité et l'attrait exercé - Comportements et les actions		- Compétences de base (lecture, écriture, calcul) - Compétences en matière de communication : parler, écouter - Capacité d'adaptation (résolution de problèmes, réflexion critique, créativité). - Compétences de développement (estime de soi, motivation, fixation d'objectifs, planification de carrière). - Compétences en matière d'efficacité de groupe - Compétences interpersonnelles - Travail en équipe - Négociation - Compétences en matière d'influence - Prise en charge - Organisation - Culture -Partage -Leadership	Haut faible	Questionnaire et Entretien oral	Corrélation de Spearman	

				- S'entraîner et se l'approprier						ordinaire
		HR ₃ : Il existe un lien significatif entre les persuasions sociales reçues et le styles de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun	VI ₃ : Les persuasions sociales reçues	- Etat d'esprit de l'individu envers une valeur - Désirs et motivations - Convaincre - Changement d'attitude - Changement comportemental - Réciprocité - Engagement et la Cohérence - appréciation ou amitié - Sympathie			Haut faible	Questionnaire et Entretien oral	Corrélation de Spearman Analyse de régression multiple	
		HR ₄ : Il existe un lien significatif les états physiologiques et émotionnels et le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun	VI ₄ : Les états physiologiques et émotionnels	- Activités physiques et la gestion du stress - Réactions émotionnelles - Objectif de modifier les attitudes - Processus de communication - <i>Personne intelligente</i> - <i>Divergence</i> - Honnêteté			Haut faible	Questionnaire et Entretien oral	Corrélation de Spearman Analyse de régression multiple	
		.	.							

CHAPITRE 4 :

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Ce chapitre traite de la présentation et de l'analyse des données obtenues sur le terrain. Il est divisé en deux sections : la première section traite de la présentation des résultats à l'aide de statistiques descriptives et les entretiens tandis que la deuxième section traite de l'analyse des résultats à l'aide de statistiques inférentielles. La corrélation de Spearman et les analyses de régression multiple ont été les principaux outils statistiques utilisés. Les informations recueillies auprès des informateurs ont été présentées dans des tableaux regroupés. Le questionnaire est construit sur une échelle de cinq points (l'échelle de Likert) allant de tout à fait d'accord (1), d'accord (2), incertain, (3), pas d'accord (4) et pas du tout d'accord (5). Chaque élément est doté de fréquences, de pourcentages et de moyennes, pour faciliter les descriptions.

4.1. Statistiques descriptive : La statistique descriptive selon Blakstad (2008), a pour principe de procéder à la collecte des données brutes sur la base d'un échantillonnage à l'effet de produire des données de sortie après analyse (analyse statistique).

4-1-1 : Données de base

Items	Modalités	Fréquences	Pourcentages
Tranche d'Age	21-25 ans	143	26,9
	26-30 ans	126	23,7
	31-35 ans	98	18,4
	36-40 ans	97	18,2
	40 ans and et plus	68	12,8
Sexe	Hommes	224	42,1
	Femmes	308	57,9
Niveau académique	BEPC	43	8,0
	PROBATOIRE	96	19,0
	BAC	170	31,0
	Licence et +	223	42,0
Niveau professionnel	IEG	110	21,0
	IPEG	120	22,5

Expérience professionnelle	PAENI	152	28,5
	IC	150	28,0
	Moins de 5 ans	190	36,0
	5 à 10 ans	204	38,0
	10 ans et plus	138	26,0

Tableau No : Profil de la population de l'étude

L'ensemble de la population de l'étude était composé de 532 répondants, âgés entre 25 et 59 ans, soit un pourcentage de 100. La population la plus importante de l'étude provenait de la tranche d'âge de 25 à 30 ans. Cela implique que la majorité des jeunes au Cameroun sont des enseignants-directeurs. Le deuxième point présente la répartition des répondants selon le sexe. 224 répondants étaient des hommes tandis que 308 étaient des femmes. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les femmes sont plus nombreuses dans le corps enseignant et particulièrement dans les zones urbaines. Le troisième point est la répartition des répondants selon le niveau académique des répondants. Les plupart (223) qui ont répondu ont la licence et plus, 170 ont le BAC, 96 ont le probatoire et 43 ont le BEPC. Le quatrième point est la répartition des répondants selon le niveau professionnel, 152 PAENI sont plus nombreux que IC 150 répondants, 120 IPEG et 110 IEG. Cinquième item montre la répartition selon l'expérience professionnelle des répondants. 190 ont moins de 5 ans, 204 ont 5 à 10 ans et 10 ans et plus sont 138 répondants.

4-1-2-Les expériences de maîtrise

N°	Item		1	2	3	4	5	Moyenne
1	J'incite les personnes qui me suivent à dépasser leurs intérêts personnels pour le bien de tous	f1	93	230	145	21	43	2,45
		%	17,4	43,2	27,2	3,9	8,0	
2	L'expérience active de maîtrise influence l'efficacité personnelle	f1	95	208	165	---	64	2,53
		%	17,9	39,0	31,0	---	12,0	
3	L'expérience active de	f1	62	113	232	61	64	2,93
		%	11,7	21,2	43,6	11,4	12,0	

	maîtrise est la réussite d'une performance complexe qui demande un certain nombre d'efforts							
4	Les expériences de maîtrise contrôlent, gèrent et organisent l'intégralité de l'activité	f1	96	143	211	61	21	2,60
		%	18,0	26,9	39,7	11,4	3,9	
5	Les expériences de maîtrise constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité	f1	103	262	85	61	21	2,32
		%	19,3	49,2	16,0	11,4	3,9	
6	La réussite n'est pas facile mais demande une persévérance	f1	209	178	42	61	42	2,16
		%	39,2	33,4	7,9	11,4	7,9	
7	L'autonomie est donc fondamentale de gérer la société actuelle	f1	21	33	122	229	127	2,19
		%	6,2	22,9	43,0	23,9	6,2	
8	De manière générale, un enseignant qui intègre dans sa didactique le SEP doit continuellement envisager ces expériences	f1	37	---	330	64	101	3,12
		%	7,0	---	62,0	12,0	19,0	
9	Les gens qui contrôlent leur vie maîtrisent aussi comment ils se sentent	f1	55	19	148	188	122	2,83
		%	12,2	3,6	27,8	35,3	22,9	
10	L'anxiété est mauvaise pour moi et je m'efforce de l'éviter	f1	42	56	64	188	182	3,83
		%	7,9	10,5	12,0	35,3	34,6	
11	Avant de pouvoir entreprendre quoi que ce soit d'important et de difficile, je dois me sentir bien	f1	33	64	146	127	162	3,66
		%	6,2	12,0	27,4	23,9	30,4	
12	Je peux faire quelque chose d'important et de difficile même si je me sens anxieux ou déprimé	f1	95	42	105	103	187	3,52
		%	17,9	7,9	19,7	19,3	35,1	

13	J'essaie de réprimer les pensées et les émotions qui me déplaisent en cessant tout simplement d'y penser	f1	26	69	149	56	232	2,61
		%	4,9	13,0	28,0	10,5	43,6	
14	Je n'essaie pas de réprimer les pensées et les émotions qui me déplaisent. Je les laisse simplement aller et venir sans intervenir	f1	69	24	143	215	81	2,66
		%	13,0	4,5	26,9	40,4	15,2	
15	Si je veux réussir dans la vie, je dois bien maîtriser ce que je ressens	f1	59	131	227	39	76	2,91
		%	11,0	24,6	42,7	7,3	14,2	
16	L'anxiété n'est ni bonne ni mauvaise. Il s'agit simplement d'une émotion déplaisante	f1	89	55	242	109	37	2,74
		%	16,7	10,3	45,4	20,4	7,0	
17	Les pensées et les émotions négatives sont préjudiciables si on ne réussit pas à les maîtriser	f1	36	55	154	80	207	2,49
		%	6,8	10,3	29,0	15,0	38,9	
18	Avant de pouvoir faire quelque chose d'important, je dois me débarrasser de tous mes doutes	f1	53	58	74	184	162	2,30
		%	10,0	10,9	13,9	34,6	30,4	

Tableau 2 : Informations sur les Expériences de Maîtrise

Le tableau présente les informations fournies par les répondants sur les expériences de maîtrise. Le premier point concerne l'incitation les personnes qui me suivent à dépasser leurs intérêts personnels pour le bien de tous. 17,4% (93) et 44,2% (230) soutiennent cette affirmation tandis que 27,9% (145) sont incertains et 4% (21) et 8,3% (43) ignorent complètement la déclaration. La moyenne (2,45) se situe dans la zone d'acceptation, ce qui signifie que la plupart des personnes interrogées ont accepté la déclaration. Néanmoins, quelques 41,3 % des personnes interrogées n'étaient pas au courant que l'incitation les personnes qui me suivent à dépasser leurs intérêts personnels

pour le bien de tous. Le deuxième point montre la répartition des répondants selon que l'expérience active de maîtrise influence l'efficacité personnelle. 17,9 % (95) et 40 % (208) étaient respectivement tout à fait d'accord et d'accord avec cette affirmation, tandis que 31,7 % (165) étaient incertains. 12,3% (64) ne sont cependant pas d'accord. La moyenne (2,53) se situe dans la zone acceptée, ce qui implique que l'expérience active de maîtrise influence l'efficacité personnelle si 31,7 % des répondants étaient incertains.

Le troisième point est la répartition des répondants selon que l'expérience active de maîtrise est la réussite d'une performance complexe qui demande un certain nombre d'efforts. 11,9% (62) et 21,2% (113) des personnes interrogées savaient pourquoi, donc respectivement tout à fait d'accord et d'accord. 44,6% (232) étaient incertains tandis que 11,7% (61) et 12,3% (64) ne savent pas si l'expérience active de maîtrise est la réussite d'une performance complexe qui demande un certain nombre d'efforts, donc respectivement en désaccord et fortement en désaccord. La moyenne de 2,93 se situe dans la région acceptée, ce qui implique que la plupart des personnes interrogées sont d'accord avec l'affirmation. Le quatrième point présente les répartitions des répondants selon que les expériences de maîtrise contrôlent, gèrent et organisent l'intégralité de l'activité. 96 répondants (18 %) et 143 répondants (27,5 %) ont convenu d'avoir compris. 211 (40,6 %) ont déclaré être incertains tandis que 61 répondants (11,7 %) n'étaient pas d'accord avec cette affirmation. Pourtant, la moyenne de 2,60 se situe toujours dans la région d'acceptation.

Le cinquième point présente la répartition des répondants selon que les expériences de maîtrise constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité. 19,8% (103) et 49,2% (262) ont répondu en faveur, tandis que 16,3 % (85) se disent incertains. 11,7 % (61) et 40 % (21) ne sont pas d'accord avec les expériences de maîtrise constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité. Même ainsi, la moyenne de 2,32 se situe toujours dans la région acceptée, ce qui signifie que la plupart des personnes interrogées ont accepté l'affirmation.

Le sixième point est la répartition des répondants selon que la réussite n'est pas facile mais demande une persévérance. 40,2% (209) et 33,49% (178) étaient d'accord que la réussite n'est pas facile mais demande une persévérance 8,1% (42) se disaient

incertains tandis que 11,7% (61) et 8,1% (42) n'étaient pas d'accord avec cette affirmation. La moyenne de 2,16 se situe également dans la zone d'acceptation. Le point sept montre la répartition des répondants selon que l'autonomie est donc fondamentale de gérer la société actuelle. 4,0 % (21) et 6,2 % (33) étaient d'accord avec l'énoncé tandis que 23,5 % (122) étaient incertains. 44,0 % (229) et 24,4 % (127) n'étaient pas d'accord. La moyenne de 2,19 se retrouve cependant au niveau de l'acceptation. La majorité des personnes interrogées ont donc soutenu cette affirmation.

Le point huit présente la répartition des répondants selon que, de manière générale, un enseignant qui intègre dans sa didactique le SEP doit continuellement envisager ces expériences. 7 % (35) sont tout à fait d'accord avec cette affirmation. Aucun n'a simplement accepté. 63,4 % (330) étaient complètement incertains tandis que 12,3 % (64) et 19,4 % (101) étaient respectivement en désaccord et fortement en désaccord. La moyenne de 3,12 se situe également dans le niveau d'acceptation, ce qui signifie que la plupart des personnes interrogées sont d'accord avec l'affirmation. Néanmoins, quelque 63,4% des personnes interrogées se déclarent incertaines à ce sujet. Le point neuf montre la répartition des répondants selon que les gens qui contrôlent leur vie maîtrisent aussi comment ils se sentent. 12,2% (55) sont tout à fait d'accord et 3,7 (19) sont d'accord avec cette affirmation, tandis que 28,5 % (148) ne le sont pas. 36,2% (188) et 23,5 (122) respectivement en désaccord et fortement en désaccord avec cette affirmation. La moyenne 2,83 se situe cependant dans la zone d'acceptation, ce qui signifie que la plupart des personnes interrogées sont d'accord avec cette affirmation, même si un grand nombre d'entre elles étaient incertaines.

Le point 10 présente la répartition des répondants selon que l'anxiété est mauvaise pour moi et je m'efforce de l'éviter. 8,1 % des personnes interrogées étaient tout à fait d'accord, 10,5 % d'accord, 12,3 % étaient incertaines tandis que 36,2 % n'étaient pas d'accord et 35,45 % étaient fortement en désaccord. Sur la base des données, la moyenne est de 3,83 et se situe au niveau d'acceptation. Cela implique que la plupart des personnes interrogées ont soutenu cette affirmation. Pourtant, un bon nombre de personnes interrogées estiment que l'anxiété est mauvaise pour moi et je m'efforce de l'éviter. Le point onze est la répartition des répondants selon qu'avant de pouvoir entreprendre quoi que ce soit d'important et de difficile, je dois me sentir bien. Encore une fois, sur la base

des données, la moyenne est de 3,66, ce qui correspond au niveau d'acceptation. Cela signifie également que la majorité des personnes interrogées étaient d'accord avec cette affirmation.

La douzième rubrique montre la répartition des répondants selon qu'ils peuvent faire quelque chose d'important et de difficile même si je me sens anxieux ou déprimé. Sur la base des données sur cet élément, la moyenne de 3,52 se situe dans le niveau d'acceptation, ce qui signifie que la plupart des personnes interrogées sont d'accord avec cela. Il a néanmoins été constaté qu'un assez grand nombre de personnes interrogées (105) étaient incertaines à ce sujet. De plus, un assez grand nombre d'enseignants étaient en désaccord et fortement en désaccord 10,3 et 187 respectivement.

Le point treize présente la répartition des répondants selon qu'ils essaient de réprimer les pensées et les émotions qui me déplaisent en cessant tout simplement d'y penser. Sur la base des données présentées ici, la moyenne s'élève à 2,61, ce qui se situe dans la zone d'acceptation. Cela signifie que la plupart des répondants ont accepté cette affirmation. Néanmoins, un très grand nombre de personnes interrogées étaient incertaines (149), tandis que respectivement 56 et 232 étaient en désaccord et fortement en désaccord. Cela signifie qu'ils essaient de réprimer les pensées et les émotions qui me déplaisent en cessant tout simplement d'y penser. Le point quatorze est la répartition des répondants selon qu'ils n'essaient pas de réprimer les pensées et les émotions qui me déplaisent. Ils les laissent simplement aller et venir sans intervenir. D'après les statistiques, la moyenne s'élève à 2,66, ce qui est au niveau d'acceptation même si 144 répondants étaient incertains et 215 plus 81 en désaccord et fortement en désaccord.

Le point quinze est la répartition des répondants selon qu'ils veulent réussir dans la vie, ils doivent bien maîtriser ce qu'ils ressentent. 11,3% (59) et 24,6% (131) étaient au courant de cette politique. 227 (43,7 %) étaient incertains tandis que 7,5 % (39) et 14,6 % (76) ne le savaient pas. Cependant, la moyenne des données s'élève à 2,91, ce qui correspond au niveau d'acceptation et signifie qu'un nombre acceptable de personnes interrogées soutiennent la déclaration. Le point seize est la répartition des répondants selon que l'anxiété n'est ni bonne ni mauvaise. Il s'agit simplement d'une émotion déplaisante. Sur la base des données, la moyenne est de 2,74, ce qui se situe au niveau

d'acceptation. Cela signifie que la plupart des personnes interrogées ont soutenu cette affirmation.

Le dix-septième point est la répartition des répondants selon que les pensées et les émotions négatives sont préjudiciables si on ne réussit pas à les maîtriser. Les données nous donnent une moyenne de 2,49 qui se situe dans la zone d'acceptation, ce qui implique que la majorité des personnes interrogées sont d'accord avec l'affirmation.

Le dix-huitième point est la répartition des répondants selon qu'avant de pouvoir faire quelque chose d'important, ils doivent se débarrasser de tous mes doutes. D'après les statistiques, la moyenne s'élève à 2,30. Cela se situe également dans la zone d'acceptation, même si une grande partie des personnes interrogées ne semblent pas d'accord.

4-1-3-Les Expériences Vicariantes

N°	Déclaration		1	2	3	4	5	Moyenne
1	Les expériences vicariantes que vous avez vécues sont très positives	<i>f1</i>	154	208	86	39	45	2,21
		%	28,9	39,0	16,1	7,3	8,4	
2	Les critiques que les autres portent sur vos propres échecs antérieurs sont positives	<i>f1</i>	69	65	171	171	56	2,79
		%	13,0	12,2	32,1	32,1	10,5	
3	Les critiques que les autres portent sur vos propres réussites antérieures sont positives	<i>f1</i>	189	171	60	27	85	2,87
		%	35,5	32,1	11,2	5,0	16,0	
4	Les jugements que les autres portent sur vos propres réussites antérieures sont négatifs.	<i>f1</i>	50	96	125	137	124	3,36
		%	9,3	18,0	23,4	25,8	23,3	
5	Les jugements que les autres portent sur vos propres réussites antérieures sont très positifs	<i>f1</i>	73	83	107	153	116	3,32
		%	13,7	15,6	20,1	28,8	21,8	
6	Les explications que	<i>f1</i>	88	95	---	197	152	2,92

	les autres donnent à vos échecs antérieurs sont justes	%	16,5	17,9	---	37,0	28,9	
7	Les explications que les autres donnent à vos réussites antérieures sont justes	f1	30	71	---	170	261	2,87
		%	5,6	13,3	---	32,0	49,0	
8	Les observations que les autres font sur vos échecs antérieurs sont très encourageantes	f1	63	95	118	106	150	3,38
		%	11,8	17,9	22,1	19,9	28,1	
9	Les observations que les autres font sur vos propres réussites antérieures sont très encourageantes	f1	84	70	131	116	131	3,14
		%	15,8	13,1	24,6	21,8	24,6	
10	Je demande conseil à mes supérieurs pour développer mon leadership.	f1	61	89	---	255	127	3,03
		%	11,4	16,7	---	47,9	23,9	
11	Je dirige efficacement en travaillant dans les limites des politiques de mon institution	f1	94	75	---	254	109	3,08
		%	17,7	14,0	---	47,7	20,4	
12	Les directeurs assument des responsabilités accrues en matière de leadership	f1	52	128	139	88	122	2,86
		%	9,8	24,0	26,1	16,4	22,9	
13	J'élabore des plans détaillés pour accomplir des missions complexes	f1	201	255	76	---	---	2,58
		%	37,8	47,9	14,2	---	---	
14	L'expérience vicariante est la transmission des savoirs	f1	197	134	80	37	84	3,45
		%	37,0	25,1	15,0	7,0	15,8	
15	J'incite mes collègues à aller au-delà de leurs attentes	f1	196	233	103	---	---	3,62
		%	36,8	51,1	19,3	---	---	
16	L'expérience vicariante invite l'enseignant à réfléchir sur une pratique quotidienne	f1	213	263	56	---	---	2,64
		%	40,0	49,4	10,5	---	---	

17	Une faible performance au travail amène à douter de ses compétences personnelles	<i>f1</i>	250	173	67	42	---	2,49
		%	47,0	32,5	12,6	7,9	---	

Tableau : **Informations sur les Expériences Vicariantes**

Les éléments qui suivent sont également représentés sur le tableau. Le premier point est la répartition des répondants selon que les expériences vicariantes vécues sont très positives. 29,6% (154) 40,0% (208) étaient d'accord avec cette affirmation tandis que 16,5 (86) restaient incertains. 7,5% (39) et 8,4% (45) ne sont pas d'accord avec cette affirmation. Cela nous a donné une moyenne de 2,21 qui se situe dans la zone d'acceptation. Le deuxième point présente la répartition des répondants selon que les critiques que les autres portent sur les échecs antérieurs sont positives. 13% (69) et 12,5% (65) acceptés. 32,9 % (171) étaient incertains tandis que 32,9 % (171) et 10,8 % (58) ne savaient pas que les critiques que les autres portent sur les échecs antérieurs sont positives. La moyenne, 2,79, se situe dans la zone d'acceptation. Le troisième point présente la répartition des répondants selon que les critiques que les autres portent les réussites antérieures sont positives. 36,3% (189) et 32,9% (171), compris. 11,2 % (60) étaient incertains, tandis que 5,2 % et 16,3 % des personnes interrogées étaient respectivement en désaccord et fortement en désaccord avec l'énoncé. Sur la base des données, nous avons obtenu une moyenne de 2,87, ce qui se situe dans la zone d'acceptation. Cela signifie que la plupart des personnes interrogées étaient d'accord avec cette affirmation.

Le quatrième point est la répartition des répondants selon que les jugements que les autres portent sur les réussites antérieures sont négatifs. 9,6 % (50) et 18,5 % (96) étaient d'accord avec cela, mais 23,4 % (125) étaient incertains tandis que 26,3 % (137) et 23,8 % (124) n'étaient pas d'accord. La moyenne était de 3,36 en acceptant cette affirmation. Le cinquième point montre la répartition des répondants selon que les jugements que les autres portent sur les réussites antérieures sont très positifs. Sur la base des données, la moyenne est de 3,32, ce qui se situe au niveau d'acceptation. La plupart des répondants ont accepté. Malgré tout, un certain nombre de répondants étaient incertains (107), tandis que 153 et 116 étaient en désaccord ou fortement en désaccord.

Le sixième point est la répartition selon que les explications que les autres donnent aux échecs antérieurs sont justes. Sur la base des données, la moyenne est de 2,92, trouvée au niveau d'acceptation. Cela signifie que la plupart des personnes interrogées ont soutenu cette affirmation.

Le septième point est la répartition des répondants selon que les explications que les autres donnent aux réussites antérieures sont justes. Les données nous donnent une moyenne de 2,87, trouvée dans la zone d'acceptation. Malgré cela, 170 et 261 étaient en désaccord et fortement en désaccord avec cette affirmation. Le huitième point présente la répartition des répondants selon que les observations que les autres font sur les échecs antérieurs sont très encourageantes. Les données conduisent à une moyenne de 3,38 qui est acceptée. Pourtant, 118 personnes interrogées n'étaient pas sûres, tandis que 106 et 150 étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Cela implique que même si un certain nombre de personnes interrogées sont d'accord avec cette affirmation, beaucoup de travail reste à faire. Le point neuf présente la répartition selon que les observations que les autres font sur ses propres réussites antérieures sont très encourageantes. Les statistiques ont produit une moyenne acceptée de 3,14. Mais une grande partie des personnes interrogées restaient encore incertaines (131), certaines en désaccord (116) et fortement en désaccord (131).

Le dixième élément répartit les répondants selon qu'ils demandent conseil aux supérieurs pour développer leur leadership. 11,7% et 16,7% des personnes interrogées soutiennent cette affirmation. 49 % et 14,8 % étaient en désaccord et fortement en désaccord. Une fois de plus, nous constatons ici que la moyenne de 3,03 se situe dans la zone d'acceptation. La onzième rubrique répartit les répondants selon qu'ils dirigent efficacement en travaillant dans les limites des politiques de son institution. D'après les données, la moyenne est de 3,08, ce qui correspond au niveau d'acceptation. Malgré cela, un très grand nombre de personnes interrogées (254 plus 109) étaient en désaccord ou fortement en désaccord.

Le point douze est la répartition des répondants selon que les directeurs assument des responsabilités accrues en matière de leadership. Sur la base des données, la moyenne est de 2,86 et se situe au niveau d'acceptation. La plupart des personnes interrogées ont accepté cette affirmation. Pourtant, 139 étaient incertains, tandis que 88

étaient en désaccord et 122 fortement en désaccord. Le point treize répartit les répondants selon qu'on élabore des plans détaillés pour accomplir des missions complexes. Les données nous donnent une moyenne de 2,58, qui se situe au niveau d'acceptation. Curieusement, aucun répondant n'est en désaccord avec ce fait. Seuls 76 étaient incertains. L'item quatorze répartit les répondants selon que l'expérience vicariante est la transmission des savoirs. Les données nous donnent une moyenne de 3,45, ce qui se situe dans la plage d'acceptation. Cela implique que la plupart des personnes interrogées sont d'accord avec que l'expérience vicariante est la transmission des savoirs.

Le point quinze est la répartition des répondants selon l'incitation des collègues à aller au-delà de leurs attentes. Sur la base des données, la moyenne est de 3,62 trouvée dans la zone d'acceptation. Cela conduit à la conclusion que la plupart des répondants soutiennent cette affirmation, notamment parce qu'aucun répondant n'est en désaccord. Seuls 103 d'entre eux se déclarent incertains. Le point seize répartit les répondants selon que l'expérience vicariante invite l'enseignant à réfléchir sur une pratique quotidienne. Selon les données, la moyenne est de 2,64, ce qui se retrouve également au niveau de l'acceptation. Cela signifie que la majorité des personnes interrogées ont soutenu cette affirmation. Aucun des répondants n'est en désaccord d'une manière ou d'une autre. Seuls 56 d'entre eux étaient incertains. Enfin, le dix-septième point présente la répartition des répondants selon qu'une faible performance au travail amène à douter de ses compétences personnelles. Sur la base des données, la moyenne est de 2,49, se situant dans la zone d'acceptation. La plupart des personnes interrogées soutiennent donc cette affirmation.

4.1.4. Les persuasions sociales reçues

Item	Déclarations		1	2	3	4	5	Moyenne
1	Je prépare les collègues à éviter la tentation	<i>f1</i>	25	68	99	81	259	2,78
		%	4,7	12,8	18,6	15,2	48,7	
2	J'adapte ma réflexion à un large éventail de défis uniques en matière de leadership.	<i>f1</i>	81	91	98	162	99	3,39
		%	15,2	17,1	18,4	30,4	18,6	
3	Je me motive pour atteindre un niveau de	<i>f1</i>	99	57	144	106	126	3,22
		%	18,6	10,7	27,0	19,9	23,7	

	performance qui incite les autres à l'excellence							
4	Je réalise les objectifs fixés par mes supérieurs	f1	28	46	92	144	222	3,13
		%	5,2	8,6	17,2	27,0	41,7	
5	Je suis en mesure de parler de manière optimiste de l'avenir de notre école	f1	72	77	102	173	108	2,98
		%	13,5	14,4	19,1	32,5	20,3	
6	Nous parlons de la cohésion entre collègues dans votre école	f1	38	---	82	298	114	2,59
		%	7,1	---	15,4	56,0	21,4	
7	J'observe une persuasion verbale dans votre école	f1	67	92	98	140	135	2,93
		%	12,6	17,2	18,4	26,3	25,3	

Tableau 4 : **Informations sur les persuasions sociales reçues**

Les éléments du tableau qui suivent pour une meilleure compréhension. Le premier point de ce tableau présente la répartition des répondants selon qu'il prépare les collègues à éviter la tentation (corruption, favoritisme, tribalisme, arnaque des parents, etc.). Les données nous donnent une moyenne de 2,78, ce qui implique que la plupart des personnes interrogées sont d'accord avec cette affirmation. Malgré tout, 259 d'entre eux étaient fortement en désaccord. Le deuxième élément répartit les répondants selon qu'ils adaptent la réflexion à un large éventail de défis uniques en matière de leadership. 15,6 % (81) et 17,5 % (91) respectivement fortement d'accord et d'accord. 18,8 % (98) étaient incertains tandis que 30,4 % (162) et 19,0 % (99) étaient en désaccord ou fortement en désaccord. Sur la base de ces données, nous avons une moyenne de 3,39 qui se situe dans la fourchette acceptable. Pourtant, un grand nombre de personnes interrogées en désaccord avec cette affirmation.

Le troisième point est la répartition des répondants selon qu'ils sont motivés pour atteindre un niveau de performance qui incite les autres à l'excellence. Sur la base des données, la moyenne est de 3,22. Ceci se trouve dans la région d'acceptation. Pourtant, 144 personnes interrogées étaient incertaines, 106 et 126 en désaccord ou fortement en désaccord. Le quatrième point est la répartition des répondants selon qu'ils réalisent les objectifs fixés par les supérieurs. 5,2% et 8,8% étaient d'accord tandis que 17,9% étaient incertains. 27,7 % et 42,7 % ne sont pas d'accord. Ainsi, même si la moyenne de 3,13 se situe dans la zone d'acceptation. Le point cinq répartit les répondants selon qu'ils

sont en mesure de parler de manière optimiste de l'avenir de leur école. Sur la base des données, la moyenne est de 2,98, ce qui se situe au niveau d'acceptation. Cela signifie que la plupart des personnes interrogées ont soutenu cette affirmation. Il faut cependant une formation plus constante pour examiner les chiffres qui ne sont pas d'accord (173 plus 108). Le sixième point est la répartition des répondants selon qu'ils parlent de la cohésion entre collègues dans leur école. Sur la base des données, la moyenne est de 2,59. Cela se situe dans la fourchette acceptée et implique que la plupart des personnes interrogées sont d'accord avec l'affirmation selon lequel ils parlent de la cohésion entre collègues dans leur école. En effet, 298 et 114 personnes pensent le contraire. Le dernier item (sept) répartit les répondants selon qu'ils observent une persuasion verbale dans leur école. Les données nous donnent une moyenne de 2,93, ce qui est acceptable. Néanmoins, 26,9% et 26,0% des personnes interrogées ne sont pas d'accord avec cette affirmation. Cela implique que même si la moyenne est acceptée.

4.1.5. Les états Physiologiques et émotionnels

Item	Déclarations		1	2	3	4	5	Moyenne
1	Les états physiologiques et émotionnels jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle	<i>f1</i>	72	69	105	174	112	3,13
		%	13,5	13,0	19,7	32,7	21,0	
2	Les états physiologiques et émotionnels qui consistent en une auto-évaluation de ses compétences	<i>f1</i>	66	210	110	78	68	2,80
		%	12,4	39,4	20,7	14,7	12,8	
3	Je peux m'exprimer de manière enthousiaste avec les collaborateurs	<i>f1</i>	74	226	138	19	75	2,58
		%	13,9	42,4	25,9	3,6	14,0	
4	Lorsque je détecte des difficultés dans le travail de quelqu'un, je m'assure que des correctifs y soient apportés	<i>f1</i>	102	187	146	17	80	2,57
		%	19,1	35,1	27,4	3,1	15,0	
5		<i>f1</i>	52	128	139	88	122	2,86

	Je suis en mesure de souligner l'excellent travail d'une personne devant les autres	%	9,8	24,0	26,1	16,4	22,9	
6	Je suis capable de rappeler à l'ordre celui qui ne respecte pas certaines normes	f1	50	96	125	137	124	3,36
		%	9,3	18,0	23,4	25,8	23,3	
7	Je suis capable d'amener les autres à aborder un problème de manière différente	f1	89	55	242	109	37	2,74
		%	16,7	10,3	45,4	20,4	7,0	
8	Je m'intéresse à ce que vivent mes collègues	f1	55	19	148	188	122	2,83
		%	12,2	3,6	27,8	35,3	22,9	

Tableau 5 : **Informations sur les états physiologiques et émotionnels**

Les éléments ci-dessus se comprennent mieux à partir des explications suivantes :
Le premier point présente la répartition des répondants selon que les états physiologiques et émotionnels jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle. Sur la base des données, la moyenne est de 3,13, ce qui se situe dans la plage d'acceptation. Pourtant, le grand nombre de ceux qui ne sont pas d'accord (286) pourrait suggérer que les états physiologiques et émotionnels jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle. Le deuxième élément répartit les répondants selon que les états physiologiques et émotionnels consistent en une auto-évaluation de ses compétences. Sur la base des données, la moyenne s'élevait à 2,80, trouvée au niveau d'acceptation. Cela implique que la plupart des personnes interrogées ont soutenu cette affirmation.

Le troisième point montre la répartition des répondants selon qu'ils peuvent s'exprimer avec enthousiasme entre les collaborateurs. Les données donnent une moyenne de 2,58, trouvée au niveau d'acceptation. Cela implique que la plupart des répondants étaient d'accord avec cela. Le quatrième point est la répartition des répondants selon qu'ils détectent des difficultés dans le travail de quelqu'un, et sont capables de s'assurer que des correctifs soient apportés. Les données produisent une moyenne de 2,57 qui se situe dans la plage d'acceptation. Néanmoins, quelque 146 répondants (28,1 %) ne savent pas si la réussite scolaire est une aspiration personnelle. Le point cinq est la répartition des répondants selon qu'ils sont en mesure de souligner l'excellent travail d'une personne devant les autres. Sur la base des données, la moyenne est de 2,86 et se situe au niveau d'acceptation. La plupart des personnes interrogées ont

accepté cette affirmation. Pourtant, 139 étaient incertains, tandis que 88 étaient en désaccord et 122 fortement en désaccord. Le sixième point est la répartition des répondants selon qu'ils sont capables de rappeler à l'ordre celui qui ne respecte pas certaines normes. 9,6 % (50) et 18,5 % (96) étaient d'accord avec cela, mais 23,4 % (125) étaient incertains tandis que 26,3 % (137) et 23,8 % (124) n'étaient pas d'accord. La moyenne était de 3,36 en acceptant cette affirmation.

Le point sept est la répartition des répondants selon qu'ils sont capable d'amener les autres à aborder un problème de manière différente. Sur la base des données, la moyenne est de 2,74, ce qui se situe au niveau d'acceptation. Cela signifie que la plupart des personnes interrogées ont soutenu cette affirmation. Le huitième montre la répartition des répondants selon qu'ils s'intéressent à ce que vivent ses collègues. 12,2% (55) sont tout à fait d'accord et 3,7 (19) sont d'accord avec cette affirmation, tandis que 28,5 % (148) ne le sont pas. 36,2% (188) et 23,5 (122) respectivement en désaccord et fortement en désaccord avec cette affirmation. La moyenne, 2,83, se situe cependant dans la zone d'acceptation, ce qui signifie que la plupart des personnes interrogées sont d'accord avec cette affirmation, même si un grand nombre d'entre elles étaient incertaines.

4.1.6. Le Style de Management

Item	Déclarations		1	2	3	4	5	Moyenne
1	Le style de management de notre école est très consistant	<i>f1</i>	387	145	---	---	---	2.07
		%	72,7	27,3	---	---	---	
2	L'engagement du groupe au travail est très effectif	<i>f1</i>	289	137	76	29	---	1,96
		%	54,3	25,8	14,2	5,4	---	
3	Directeur de l'école ingère les fonds de l'APEE dans la gestion	<i>f1</i>	228	122	73	36	73	2,57
		%	42,9	22,9	13,7	6,8	13,7	
4	Le patrimoine de l'école à l'instar des bâtiments, les tables-bancs, les cases des enseignants est bien managé	<i>f1</i>	211	174	66	81	---	2,57
		%	39,7	32,7	12,4	15,2	---	
		%						
5	Nous avons des activités qui procurent de l'argent à l'école	<i>f1</i>	160	159	60	101	52	2,50
		%	30,0	29,9	11,2	19,0	9,8	

6	Le directeur de l'école a de bonnes relations avec sa hiérarchie	f1	130	189	68	63	82	2,60
		%	24,4	35,5	12,8	11,8	15,4	
7	Les principes du management pédagogique à savoir le respect des progressions, le chronogramme, les rapports avec les collaborateurs, les évaluations	f1	124	139	83	92	94	3,19
		%	23,3	26,1	15,6	17,2	17,7	
8	Le directeur traite de manière particulière les enfants à mobilité réduite	f1	48	83	170	164	67	2,89
		%	9,0	15,6	32,0	30,8	12,6	
9	Le directeur prend des bonnes décisions dans son école	f1	97	174	145	66	50	2,63
		%	18,2	32,7	27,2	12,4	9,3	
10	Le directeur s'intéresse à l'organisation du travail et au développement des sujets qui s'impliquent dans les métiers du management, du pilotage ou de la gouvernance	f1	258	355	---	---	---	2.26
		%	48,4	66,7	---	---	---	
11	La formation continue des collaborateurs est régulière	f1	208	196	43	47	38	2.08
		%	39,0	36,8	8,0	8,8	7,1	

Tableau : **Informations sur le Style de Management**

Le premier point de ce tableau présente la répartition des répondants selon que le style de management de leur école est très consistant. Sur la base des données, 387 (74,5 %) des personnes interrogées étaient tout à fait d'accord avec ce fait, tandis que 145 (27,3 %) d'entre elles étaient simplement d'accord. Aucun n'est en désaccord et aucun n'est incertain. Sur la base de ces données, la moyenne est de 2,07, on peut conclure que le style de management de leur école est très consistant. Le deuxième item répartit les répondants selon l'engagement du groupe au travail est très effectif. 289 personnes interrogées ont fortement soutenu cette affirmation, tandis que 137 l'ont soutenue. 76 étaient incertains et 29 en désaccord. La moyenne est de 1,96, ce qui est accepté. Le troisième point est la répartition des répondants selon que le directeur de

l'école ingère les fonds de l'APEE dans la gestion. 340 personnes interrogées ont dit oui. 73 d'entre eux étaient incertains tandis que seulement 109 sont en désaccord que le directeur de l'école ingère les fonds de l'APEE dans la gestion. Sur la base de ces données, la moyenne est de 2,57, ce qui est accepté.

Le quatrième point est la répartition des répondants selon que le patrimoine de l'école à l'instar des bâtiments, les tables-bancs, les cases des enseignants est bien managé. D'après les statistiques, la moyenne est de 2,57. Cela signifie que la plupart des personnes interrogées disent que le patrimoine de l'école à l'instar des bâtiments, les tables-bancs, les cases des enseignants sont bien managées. Le cinquième point présente la répartition des répondants selon que leurs activités procurent de l'argent à l'école. Sur la base des statistiques, la moyenne est de 2,50, ce qui se situe au niveau de l'acceptation. La plupart des répondants ont soutenu cette déclaration. Le sixième point est la répartition des répondants selon que le directeur de l'école a de bonnes relations avec sa hiérarchie. 130 plus 189 étaient respectivement fortement d'accord et d'accord que les enseignants tiennent compte des points forts et faibles des filles et des garçons en matière de performance scolaire. La moyenne est de 2,60 ce qui se situe dans la fourchette acceptée.

Le septième point est la répartition des répondants selon que les principes du management pédagogiques à savoir le respect des progressions, le chronogramme, les rapports avec les collaborateurs, les évaluations. 263 personnes interrogées étaient d'accord avec cette affirmation tandis que 186 ne l'étaient pas. La moyenne est de 3,19, ce qui se situe dans la zone d'acceptation. Cela implique que l'existence des effets liés à l'établissement d'enseignement impliquent les intervenants dans la salle de classe, notamment l'enseignant. Le huitième point est la répartition des répondants selon que le directeur traite-t-il de manière particulière les enfants à mobilité réduites. Sur la base des données, la moyenne est de 2,89, ce qui se situe dans la fourchette acceptable. Cela implique que la plupart des personnes interrogées ont soutenu cette affirmation. La neuvième rubrique présente la répartition de l'échantillon selon que le directeur prend des bonnes décisions dans son école. Les données font ressortir la moyenne de 2,63, qui se situe au niveau d'acceptation, ce qui implique que la plupart des répondants ont accepté et soutenu cette affirmation. Le dixième point montre la répartition des

répondants selon que le directeur s'intéresse à la construction des activités de travail et au développement des sujets qui s'impliquent dans les métiers du management, du pilotage ou de la gouvernance. 258 étant tout à fait d'accord et 355 d'accord. Sur cette base, la moyenne est de 2,26, ce qui implique que le directeur s'intéresse à l'organisation travail et au développement des sujets qui s'impliquent dans les métiers du management, du pilotage ou de la gouvernance. Le point onze répartit les répondants selon que la formation continue des collaborateurs est régulière. Sur la base des données, 208 étaient fortement d'accord, 196 d'accord, tandis que seulement 43 étaient incertains. 47 plus 38 respectivement en désaccord et fortement en désaccord. La moyenne est de 2,08, ce qui se situe dans la plage d'acceptation. Cela implique que la formation continue des collaborateurs est irrégulière.

4.2. RESULTATS DES ENTRETIENS

4.2.1. Les pratiques effectives des directeurs des écoles primaires

Notre attention porte sur le rôle du directeur comme acteur principal pour mettre en œuvre les réformes récentes. Ces changements reconnus nécessaires ne sont possibles que si la logique bureaucratique aussi bien que la logique professionnelle laissent la place aux pratiques organisationnelles plus adaptatives. Comment les directeurs des écoles primaires peuvent impacter son personnel d'un sentiment de satisfaction ?

Les pratiques managériales mises en œuvre par les directeurs et leurs impacts sur la satisfaction du personnel. En effet, dans cet environnement mouvementé, les directeurs peuvent jouer un rôle primordial clarifiant les enjeux directs et indirects du travail collectif et du travail individuel des personnels. Les pratiques managériales évaluent les effets de leur application sur les personnels en place. Par son caractère déterminant dans l'animation des hommes et des équipes et dans le déploiement des actions stratégiques des organisations (Brillet, 2015), le rôle managérial du directeur constitue un concept intéressant et fécond pour mieux comprendre la satisfaction des personnels. Comme le précise un participant de *bons managers deviennent aujourd'hui des ressources rares et déterminantes dans l'animation des hommes et des équipes et dans le déploiement des actions stratégiques des organisations* (Entretien, 19 Octobre, 2021).

Au-delà de la perspective du management, le directeur apparaît comme un acteur participant à l'adhésion de l'ensemble des équipes, au bien-être et à l'équilibre individuel. Un participant souligne que *le rôle du directeur est déterminant, selon qu'il privilégie un fonctionnement administratif renforçant les habitudes traditionnelles ou qu'il autorise la prise de risque et le questionnement sur les pratiques professionnelles* (Entretien, 5 Novembre, 2021). Le directeur est un acteur principal pour mettre en œuvre les réformes récentes. Ces changements reconnus nécessaires ne sont possibles que si la logique bureaucratique aussi bien que la logique professionnelle laissent la place aux pratiques organisationnelles plus adaptatives. Ces pratiques doivent être fondées sur des modèles de management participatif où toute innovation et tout changement doivent recueillir l'adhésion de l'ensemble des acteurs impliqués afin de tendre vers une dynamique positive ou managériale.

Dans ses attributs de manager public, il exerce des responsabilités croissantes et joue de nombreux rôles. À la fois gestionnaire, pilote du changement, négociateur, animateur, leader, il se trouve avec les transformations de la gestion administrative publique face à des outils et à des pratiques managériales exercées habituellement dans les entreprises. Pour ce un participant,

Un dirigeant scolaire à qui l'on reconnaîtra des compétences en leadership doit maîtriser une double expertise managériale et pédagogique et savoir les mettre en œuvre avec circonspection. Le fonctionnement interne de l'établissement dépendra étroitement du mode et de la nature même des relations entre les chefs d'établissement et les enseignants (Entretien, 12 Novembre, 2021).

Ces pratiques ne sont pas spécifiques et remarquent un mouvement de convergence des pratiques managériales des cadres du public et du privé dans toutes les organisations. Les décisions prises par les chefs d'établissement sont dépendantes de celles fixées par les autorités. Celui-ci influence la manière dont ils perçoivent leur rôle, leur statut, leur zone d'autonomie, la division du travail, les rapports au pouvoir, la gestion des processus du changement et les mécanismes de contrôle. Desmarais et Abord de Chatillon (2010) développent le « *rôle de traduction du manager* » qui consiste selon eux à « *articuler des logiques contradictoires, à leur donner du sens, à les intégrer au*

sein d'un cap flexible et évolutif en fonction des pressions subies et des ressources développées pour résister à ces pressions ». Un participant pense que,

Les directeurs sont invités à devenir de véritables managers, pilotes stratégiques des établissements, animateurs des équipes enseignantes et coordinateurs des activités pédagogiques des établissements. Leurs pratiques managériales sont primordiales dans la gestion des ressources humaines du domaine public avec un impact favorable sur le personnel. Celles-ci entraînent une motivation supérieure et une meilleure qualité du travail avec des effets positifs sur les résultats organisationnels (Entretien, 18 Novembre, 2021).

Un autre participant pense que *les conditions de travail sont idoines, elles créent un climat de travail serein individuel et collectif par une entente et une collaboration facilitée entre collègues* (Entretien, 15 Octobre, 2021). Nous rejoignons ici Taylor et Westover, (2011) dans leur étude sur les agents publics. Selon ces auteurs, les préoccupations majeures des enseignants sont l'organisation personnelle, l'autonomie et la gestion du temps. Ces préoccupations sont considérées comme des prérequis à la satisfaction au travail.

Nous entérinons que l'attention apportée aux conditions de travail est prédictive de créativité et d'impression de liberté professionnelle des enseignants. Les mesures managériales en faveur du bien-être et d'un confort au travail encouragent diverses actions et idées ainsi qu'une liberté dans les pratiques pédagogiques de la part des enseignants. La gestion du temps extérieur et du temps de travail à la maison participe à la satisfaction professionnelle des enseignants. Nos résultats confirment la nécessité de répondre aux attentes des enseignants tendant vers des pratiques managériales dites de « respect », alors que le mode d'organisation des bureaucraties est fondé sur un modèle de séparation. Lorsque le cadre de travail est aménagé, il active des interactions professionnelles qui sont sources d'enrichissement personnel et professionnel.

L'application d'une politique managériale respectant les attentes des enseignants favorise le niveau de satisfaction individuel et collectif. Lorsque le travail de répartition des classes est en adéquation aux souhaits des enseignants, le niveau de satisfaction est favorable (Entretien, 21 Octobre, 2021).

Le suivi des classes agit sur deux points essentiels : en premier, il soulage la charge de travail et en second, il permet d'aborder une gestion du temps de travail – hors travail avec plus de sérénité. Les enseignants se sentent ainsi décideurs libres dans leurs choix, ils sont satisfaits par la diversité des tâches et par le plaisir d'accomplir sereinement leur travail.

Cette approche de satisfaction des exigences professionnelles demandées par les enseignants est indispensable en période de réformes. Certains vivront la charge de travail supplémentaire comme un défi à relever, d'autres, à l'inverse, comme un frein qui entraînera une insatisfaction. La répartition des équipes par classe est un facteur essentiel de satisfaction et de motivation individuel et collectif. Les intérêts personnels sont considérés comme prioritaires pour atteindre la satisfaction professionnelle et l'autonomie qui engendrent une satisfaction vis-à-vis de l'organisation personnelle des enseignants. L'importance de la satisfaction des intérêts personnels. Les enseignants perçoivent du plaisir au travail lorsque l'organisation proposée au sein de l'établissement correspond à leurs attentes professionnelles et personnelles.

Nous souhaitons préciser que cette satisfaction ressentie n'est pas perçue directement aux effets des pratiques, mais par un ensemble d'éléments combinés (cadre de travail, conditions de travail individuel et collectif, organisation structurelle). L'organisation de temps d'échanges dans des salles de réunion mises à disposition ou l'aménagement d'une salle des professeurs agréable améliorent une satisfaction intrinsèque par le confort ressenti sur son lieu de travail. Nos résultats affirment comme Pelletier (2013) que les modes d'organisation et les pratiques managériales ont une influence sur le personnel. L'application d'une politique organisationnelle adaptée à travers la mise en œuvre des moyens structurels et financiers soutient la satisfaction des enseignants.

Les périodes de répartition de services entre les collègues et interdisciplinaires pour la rentrée sont primordiales et stratégiques dans la détermination des équipes pédagogiques. La possibilité de choisir les collègues, les classes et l'organisation améliore les échanges et stimule un travail collaboratif et créateur d'idées ou à l'inverse inhibe les échanges et les collaborations. Cela permet d'activer les effets de synergie de

l'équipe pédagogique et de favoriser à la fois les facteurs de satisfaction individuelle et collective. Les enseignants sont satisfaits par l'intérêt de leur travail, l'autonomie, la reconnaissance qu'ils en retirent et les relations et les échanges créés sur le lieu d'activité.

4.2.2. La productivité et le rendement dans l'organisation

Pour l'atteinte des objectifs de l'organisation, il est nécessaire d'insister sur l'implication au travail, la productivité, le rendement, bref, la gestion des ressources humaines notamment. L'atteinte des objectifs correspond à l'action, le fait d'atteindre ou parvenir au bout d'un certain temps à un état, à une valeur, à un but. *L'objectif désigne un résultat précis qu'on peut obtenir, une cible que quelque chose ou quelqu'un doit atteindre* (Entretien, 18 Octobre, 2021). L'implication désigne la relation logique consistant en ce qu'une chose en implique une autre. La part de quelque chose considérée par rapport à la conséquence. C'est aussi une relation logique entre deux propositions, telle que la réalisation de la première entraîne la réalisation de la deuxième. La première proposition étant l'antécédent, et la seconde la conséquence.

La productivité désigne le rapport mesurable entre une quantité produite des biens ou services et les moyens (capital, machines, matières premières) mis en œuvre pour y parvenir. Le rendement est le résultat attendu d'un agent durant une période de travail bien déterminé. «Techniquement, c'est la quantité des biens ou des services produits en une unité de temps». L'idée générale du rendement qualifie la manière dont une action, un procédé de transformation, un processus dans lequel on a initialement donné, attendu, avec l'idée que ce rendu, retour, renvoi peut être plus moins performant du fait de l'existence d'imperfections, de gaspillage, de déchets, d'inertie qui font que le rendement effectif obtenu diffère souvent du rendement prévu, qui expliquent la variabilité de la performance qu'il s'agit alors de constater et de mesurer, qui doivent être réduits par les opérateurs à la recherche d'une meilleure efficience. Ainsi, le terme rendement exprimé de façon concrète et généralement sous la forme d'un ratio entre le résultat obtenu et les moyens mis en œuvre pour l'obtenir va dans la pratique être décliné selon les formulations différentes pour correspondre le plus étroitement et le plus fidèlement possible aux paramètres réels de chaque activité.

Les Ressources Humaines constituent «un ensemble des personnes qui travaillent

pour une entreprise, une administration ou une organisation». C'est également cette capacité tant au niveau individuel que collectif d'imaginer, de créer, de réaliser et de dominer les opérations au sein de l'entreprise. Ainsi, la Gestion des Ressources Humaines est l'ensemble des activités visant à développer l'efficacité collective des personnes qui travaillent pour une entreprise. L'efficacité étant la mesure dans laquelle les objectifs sont atteints, la gestion des ressources humaines aura pour mission de conduire le développement des ressources humaines en vue de la réalisation des objectifs de l'entreprise. La direction des ressources humaines définit les stratégies et les moyens en ressources humaines, les modes de fonctionnement organisationnel et la logistique de soutien afin de développer les compétences nécessaires pour atteindre les objectifs organisationnels.

L'organisation et la prise de décision

La prise des décisions est l'aboutissement d'un processus déclenché par les conflits réels et latents, implicites et explicites qui existent dans le groupe. En ce qui concerne les conditions de validité des décisions du groupe, un participant pense que :

L'exploration préliminaire est un inventaire approfondi des besoins du groupe et de ses membres, de leurs ressources (énergies et compétences), des différentes possibilités d'actions offertes. Cette condition n'est jamais entièrement satisfaite, mais le consensus sera d'autant plus profond que tous les membres auront pris conscience des sacrifices et concessions faites par les uns et les autres ; qu'ils auront, eu égard à leur marge de liberté et à leur degré de responsabilité, la conviction d'avoir examiné toutes les solutions possibles. Le consensus est la recherche de l'unanimité, d'un accord sur une solution donnée. En effet, la solution trouvée à un problème de groupe n'est valide que lorsque tout le monde s'est prononcé dessus et que personne n'est restée silencieux. Mais, l'inconvénient ici est la forte pression que subissent les membres en exprimant, avant ou après certains, leur point de vue, car les risques d'hostilité ou de ressentiment peuvent s'en suivre (Entretien, 15 Novembre, 2021).

C'est la raison pour laquelle certains groupes ont souvent recours au vote majoritaire et secret. Malgré cela, le consensus ne sera jamais total et les positions seront

toujours renforcées. En outre, sur le plan affectif, la minorité peut nourrir un ressentiment qui retentira, tôt ou tard, sur l'efficacité du groupe. Quel que soit donc la procédure adoptée, l'unanimité restera rare. Mais on pourra toujours tester le degré de consensus atteint à travers la manière dont les décisions sont prises, la façon dont s'expriment les membres et les conséquences pratiques qui en découlent.

Le formalisme est l'exigence sociale que la décision proposée soit clairement et explicitement formulée selon les usages avant que chaque membre se prononce dessus et, une fois qu'elle est prise, qu'elle soit ré-expliquée de façon formelle afin qu'elle puisse s'intégrer dans la mémoire active du groupe.

La décision de groupe a une portée et des limites, des qualités (objectives et interpersonnelles) et connaît une adhésion. Elle est appréciée en fonction de cette qualité et de cette adhésion. Par rapport à l'objectif final que le groupe s'est fixé, on distingue trois types de décisions: les décisions requérant une grande qualité et une faible adhésion (elles sont du ressort de l'exécutif du groupe ou des spécialistes de la question); les décisions requérant un degré d'adhésion élevé et une faible qualité (elles sont du ressort de la majorité du groupe); les décisions requérant à la fois adhésion et qualité (elles sont du ressort de l'élite).

La décision de groupe a pour effet immédiat la recherche active par les membres des informations susceptibles de produire une consonance avec l'action groupale entreprise. Lewin (ibid.) affirme que le consensus, la conformité et le changement social dépendent des décisions de groupe et non des décisions individuelles.

A partir de sa théorie des «équilibres quasi stationnaires», il montre la supériorité de la décision de groupe sur les informations individuelles. Ainsi, la décision de groupe entraîne la suppression de son inertie naturelle, modifie son équilibre quasi stationnaire en facilitant l'enracinement de nouvelles normes. Cependant, l'appropriation des conditions psychologiques de la prise de décision de groupe est corrélative de l'apprentissage de la liberté individuelle à l'intérieur du groupe. La clarification des mobiles à des fins personnels, conjuguée à la tolérance de chacun par rapport au point de vue de l'autre, est la condition même de la décision efficace. En réalité, *lorsque les membres d'un groupe se sentent collectivement responsables d'une tâche commune à*

accomplir pour atteindre un objectif précis, ils coopèrent beaucoup plus, s'entraident et recherchent l'approbation des autres membres du groupe (Entretien, 25 Novembre 2021). Le pouvoir, comme le leadership et la décision, exercent une force phénoménale extérieure qui commande les actes et les pensées des membres du groupe. Cette force est l'influence sociale.

Si l'on croise les données des résultats aux examens et de la dépense publique mobilisée par élève, on constate qu'augmenter les ressources financières pour l'éducation n'entraîne pas nécessairement de gains en termes d'apprentissage pour les élèves. Cette observation illustre l'enjeu d'une bonne gestion pour améliorer la qualité et utiliser au mieux les ressources disponibles. La gestion est l'ensemble des activités qui font le lien entre la sphère des politiques éducatives et celle des résultats obtenus, entre le niveau national et le niveau local, entre les moyennes et leurs distributions, entre les ressources et les acquisitions scolaires. Un participant affirme:

Dans un premier temps, la gestion administrative consiste à distribuer, de façon équitable, du niveau national au niveau local, les ressources physiques, financières et humaines à travers le pays. L'allocation des personnels enseignants est au cœur de ce niveau de gestion qui doit permettre de corriger les nombreuses disparités qui existent. Dans un second temps, la gestion pédagogique consiste, au niveau des établissements scolaires, à transformer ces ressources en résultats d'apprentissage pour les élèves. La gestion pédagogique s'intéresse aux résultats obtenus et à la manière de les accroître en améliorant les pratiques pédagogiques et le fonctionnement des écoles. Au niveau national, la gestion doit avoir pour but l'efficacité, l'équité et la cohérence de la politique générale, tandis qu'au niveau local, il s'agit d'améliorer les pratiques pédagogiques dans la classe et le fonctionnement effectif de chaque école (Entretien, 12 Novembre 2021)

Ce faisant, un autre participant observe trois principales difficultés :

Des règles administratives mal définies qui ne permettent pas de piloter le système, notamment au niveau décentralisé, un manque de clarification des responsabilités aux différents niveaux du système, l'absence d'une évaluation des résultats, d'une réflexion sur les actions correctrices à mettre en œuvre et de

mesures incitatives pour promouvoir une gestion axée sur les résultats (Entretien, 22 Novembre 2021).

Pourtant, il existe de bonnes pratiques de gestion administrative et pédagogique. Déterminer le niveau administratif pertinent. Le déploiement des personnels et des ressources financières doit, pour être efficace, être relayé et géré à différents niveaux du système éducatif. Les structures déconcentrées et décentralisées de l'éducation s'assurent que les ressources financières arrivent bien dans les écoles et sont transformées en outils pédagogiques. L'administration centrale peut déléguer une partie des responsabilités de l'allocation des ressources humaines aux échelons déconcentrés de l'État et aux niveaux décentralisés. Ces derniers doivent pouvoir distribuer les flux d'enseignants dans les circonscriptions et les écoles où le besoin s'en fait sentir.

Définir un cadre institutionnel clair. Les fiches de postes des agents de l'État et les responsabilités de chacun doivent être clarifiées lors de concertations entre les acteurs et l'État. Ce cadre institutionnel peut ensuite être contrôlé par des agents internes et externes pour rapporter d'éventuels dysfonctionnements.

Pour piloter le système éducatif, il est nécessaire d'avoir à sa disposition des informations statistiques fiables. Ces statistiques sont ensuite utilisées comme instrument de gestion, notamment pour évaluer les déficits ou les excédents de ressources à la fois humaines et financières pour chaque école. Enfin, le bon usage de ces instruments nécessite un renforcement des capacités adéquat pour les acteurs du système résultats (Entretien, 13 Octobre 2021).

Dans le même ordre d'idées, quelques principes peuvent être avancés pour améliorer la gestion pédagogique à l'échelon des établissements :

Rendre public les résultats et les ressources allouées à chaque établissement. *La transparence des résultats et des ressources permet à tous les acteurs d'évaluer leur situation en se comparant aux autres établissements et peuvent par la suite signaler plus précisément leurs besoins* (Entretien, 13 Octobre 2021). Contrôler le fonctionnement de l'école et les pratiques pédagogiques.

De nombreux éléments liés au fonctionnement de l'école peuvent causer des

abandons et affaiblir la demande d'éducation des familles. Il peut être alors efficace de surveiller le temps de présence effectif des enseignants; leur comportement vis-à-vis des élèves et notamment des filles; la conduite pédagogique de la classe (respect des programmes scolaires, préparation des cours, suivi des élèves en difficulté...) ou encore la présence effective du matériel scolaire. Ces éléments de contrôle peuvent par exemple faire partie des missions attribuées aux inspecteurs (Entretien, 20 Novembre, 2021).

La Gestion des Écoles Primaires Publiques

Le Directeur d'école a un rôle administratif. Il gère les relations avec ses adjoints (Il est membre d'une équipe de travail), entre ses adjoints (Il joue le rôle d'arbitre en cas de conflits), avec les élèves (il représente la hiérarchie), avec les parents d'élèves (il est un guide, un conseiller et un partenaire), entre les parents et les maîtres (il est un médiateur dont le rôle principal est d'apaiser les conflits et gommer les malentendus), avec les associations, ONG. (il est, en fonction des situations, un informateur, un animateur, un organisateur).

Pour parvenir à cette gestion des relations, un certain nombre de compétences lui sont nécessaires. Ces qualités relationnelles sont surtout des « savoir-être ». Sur le plan pratique, il est accueillant, ouvert, courtois, disponible, dynamique, compréhensif, discret, etc. Sur le plan moral, il est honnête, ferme, intègre, digne de confiance, respectueux de ses engagements. Sur le plan intellectuel, il est cultivé, curieux (Guide du directeur d'école publique).

En ce qui concerne la communication du directeur,

Il doit savoir parler et écouter. Il informe les partenaires de l'école, transmet et fait appliquer les directives qu'il reçoit de sa hiérarchie, à travers le tableau d'affichage, le cahier de transmission, les réunions. Il informe sa hiérarchie sur tout ce qui se passe à l'école (le travail des adjoints, les activités pédagogiques, les statistiques des examens et des effectifs, les sinistres et accidents, les litiges et incidents, les maladies et les décès, les réunions, les grands événements). Il peut le faire de manière verbale, par écrit. Il est à l'écoute : de ses adjoints (pour des problèmes de travail et personnels), des élèves soit par personnes interposées

(maître de service, maître de la classe, délégué des élèves, président de l'APEE), soit directement, des partenaires de l'école (Entretien, 28 Octobre 2021).

Le directeur gère les élèves (recrutement, radiation, promotion), son personnel (dossier personnel, congés et absences, répartition des classes), le matériel (sécurisation des locaux, utilisation des locaux, répartition des fournitures scolaires, gestion des sites). Le directeur d'école a un rôle pédagogique.

En tant que planificateur,

il joue ce rôle à travers diverses institutions notamment: le conseil des maîtres. Ce conseil a pour rôle d'informer de tout ce qui se passe, de recueillir les opinions de tous et de prendre les décisions. Il se réunit en début d'année, une fois par trimestre et en cas de besoin. Il élabore les emplois de temps, les répartitions séquentielles, les calendriers d'examens, de visite de classe, d'inspections, de supervision pédagogique, les activités sportives, des rencontres avec les parents, etc. Il prononce les sanctions (Guide du directeur d'école primaire publique).

Elle se focalise sur le processus administratif et le travail du manager. Elle stipule que le processus managérial est le même quelle que soit la structure ou l'organisation. Les managers seraient donc interchangeables. En outre, elle pose que le processus de management peut se réduire en une définition des tâches bien déterminées et séparées. Les principes-clés du management seraient ainsi les principes de: la division du travail ou de la spécialisation; l'autorité; la discipline; l'unité de commande ou groupe de travail; l'unité de direction; la subordination de l'intérêt individuel à l'intérêt général; la rémunération; la centralisation; la chaîne de commande, de l'ordre; l'équité; la stabilité; l'initiative; l'esprit de corps et par ces approches;

- 1) L'approche opérationnelle ou scientifique : elle se focalise sur le travail, sur le travailleur et sa place dans la hiérarchie. Ici, le management se définit comme la conduite des affaires en vue d'atteindre, à travers une observation et coordination systématique des activités, l'expérience et le raisonnement, les objectifs poursuivis. Cette approche a pour principes: la détermination du temps d'étude; la division du travail; la planification du travail; le développement des performances; le contrôle managérial; la fonction managériale; le rapport

salaire/production.

- 2) L'approche béhavioriste ou de la relation humaine : elle se focalise sur le travailleur lui-même et stipule que le succès de l'organisation dépend de l'habileté du manager à comprendre les problèmes et les besoins de son personnel, bref de bien le gérer et le motiver.
- 3) L'approche systémique. Elle aborde l'organisation comme un système ouvert, appartenant à un univers avec lequel il échange.
- 4) L'approche par contingence ou le management des situations. Elle propose que le manager gère les problèmes de l'organisation au cas par cas.

La théorie de la motivation justifie le type de commandement coercitif classique utilisé dans les institutions éducatives. Elle est construite sur des hypothèses pessimistes concernant la nature humaine et le comportement des individus :

- L'individu éprouve une aversion innée pour le travail qu'il cherche à éviter ;
- À cause de cette aversion, les individus doivent être contraints, contrôlés, dirigés ; menacés de sanctions si l'on veut qu'ils fournissent les efforts nécessaires à la réalisation des objectifs organisationnels ;
- L'individu moyen préfère être dirigé, désire éviter les responsabilités ; il a relativement peu d'ambition et recherche la sécurité avant tout ;

La direction participative par objectif, l'organisation en cercles qualifiés, la motivation des travailleurs par la responsabilisation se détaillent comme suit:

- La dépense d'efforts physiques et mentaux dans le travail est aussi naturelle que dans le jeu et le repos ;
- Le contrôle externe et la menace ne sont pas les seuls moyens pour obtenir un effort dirigé vers des objectifs. L'on peut se contrôler et se diriger soi-même lorsqu'il travaille pour des objectifs envers lesquels il se sent responsable;
- Les responsabilités envers certains objectifs existent en fonction des récompenses associées à leur réalisation. La plus importante des récompenses, c'est-à-dire la satisfaction de l'ego et du besoin de réalisation de soi, peut s'obtenir directement par l'effort dirigé vers des objectifs;
- L'individu moyen apprend dans les conditions voulues, non seulement à

accepter, mais aussi à rechercher des responsabilités ;

- Les ressources relativement élevées d'imagination, d'ingéniosité et de créativité pour résoudre des problèmes organisationnels sont largement et non étroitement distribués dans la population ;
- Dans les conditions de travail, le potentiel de l'individu moyen n'est que partiellement employé.

Le style de management au sein d'une organisation est centré dans son choix, sur deux problématiques, à savoir: le mode d'exercice de leadership et la dynamique des groupes. Un participant dit que:

Le leadership autoritaire ou style de management autoritaire est essentiellement caractérisé par le fait que la productivité d'une organisation et le rendement des ressources humaines sont obtenus par des ordres, des contraintes, de la dictature de la part du dirigeant autoritaire (Entretien, 20 Novembre 2021).

Il se tient à distance du groupe et use des ordres pour diriger les activités de ce dernier. Le rendement d'un groupe dirigé de cette manière est élevé mais la pression portée sur les ressources humaines fait que les relations entre les différents membres et leurs responsables manquent de confiance et, on peut noter de fois des actes de rébellion ou de défiance. La qualité et la quantité sont recherchées mais il en ressort les décharges émotionnelles. Pour un autre participant, *le style de management autocratique définit une situation dans laquelle toute ligne d'action est arrêté par le directeur* (Guide du directeur d'école publique primaire publique).

C'est lui seul qui décide de toutes les méthodes et activités pédagogiques. Il indique à ses adjoints ce qu'il faut faire, comment le faire et avec qui le faire. Il a tendance à travailler seul, à être personnel (subjectif) dans sa critique du travail des autres alors même qu'il reste à l'écart de toute participation active au groupe. Il prend à cœur tout ce qui concerne l'école. C'est son principal souci. Il ne saurait se concevoir sans son travail qui fait partie intégrante de l'idée qu'il a de lui-même. Il surveille tous les aspects du fonctionnement de son école.

Ce style de management s'appuie sur les méthodes semi-directives et encourage les membres du groupe à faire des suggestions, à participer aux discussions et à

faire preuve de créativité. Ce groupe manifeste des relations plus amicales et plus chaleureuses et le départ du dirigeant n'entrave en rien la continuité du travail. Dans le leadership démocratique, la coopération est grande, la qualité de la production est très nettement supérieure par rapport à celle du leadership autoritaire, même si la quantité demeure inférieure (Guide du directeur d'école primaire publique).

Le style démocratique définit donc une situation dans laquelle le directeur permet à tous ses enseignants de discuter des programmes d'actions qui sont en cours d'élaboration. Il encourage de ce fait le groupe à prendre des décisions nécessaires. Il permet la discussion sur l'activité future aussi bien que présente et n'essaie pas de jeter le voile sur les plans d'avenir. Le chef démocratique permet aux enseignants de définir, autant que possible, les moyens et les conditions de leur travail. Ainsi, c'est le groupe qui met au point la façon d'accomplir les tâches et la répartition du travail. Il met l'accent sur la nécessité d'obtenir des données factuelles sur les problèmes humains, essaie de fonder toute «récompense» ou «satisfaction» sur ces données et non sur ses impressions personnelles.

Dans ce style de commandement, le leader ne s'implique pas totalement dans la vie du groupe et participe au strict minimum aux différentes activités, cela donne une situation où le groupe reste constamment en quête d'information et des consignes de la part d'un leader peu impliqué. Le leadership du «laisser-faire» produit des résultats extrêmement peu productifs en ce sens qu'il favorise la non coopération entre les ressources humaines. En l'absence du leader, celles-ci ne continuent pas le travail (Entretien, 3 Octobre 2021).

Au final, on observe une quantité produite peu élevée avec une faible qualité. En définitive, ces recherches sur la théorie des groupes démontrent la supériorité du leadership démocratique sur d'autres styles de commandement.

Ce style de commandement est autrement appelé « style produire ou périr. Il se caractérise par une production élevée et un effectif en personnel bas. Le dirigeant adapté à la tâche est autocratique. Il a une préoccupation élevée pour la production et une basse préoccupation pour la satisfaction du besoin du personnel. Le dirigeant identifie les

besoins des employés sans importance et privilégie les résultats. Le style autocratique est plus dur et est basé sur la théorie X de Douglas Mc Gregor. Il est souvent appliqué par les entreprises en position d'échec réel ou perçues comme en gestion de crise. Résultat : Bien qu'une haute production soit atteignable à court terme, beaucoup sera perdu par un renouvellement élevé inévitable de la main-d'œuvre.

Il se caractérise par une production basse et un effectif en personnel élevé. *Ici, le dirigeant a une préoccupation basse pour la production, mais une production élevée pour le personnel. Il accorde une attention particulière au facteur humain. Il est presque incapable d'utiliser les moindres pouvoirs coercitifs, punitifs, légitimes* (Entretien, 19 Octobre 2021). Cette incapacité résultant de la crainte d'utiliser de tels pouvoirs pourrait compromettre les relations avec des autres membres de l'équipe. Résultat: une atmosphère habituellement antipathique entre les responsables et les membres du personnel, mais pas tellement productif.

Le dirigeant montre une préoccupation basse pour le personnel et pour la production de l'organisation. Il se contente d'un résultat minimal. Parfois décrit comme le style du leader "basse pression", comme une sorte de contre-exemple de ce que doit être le manager. La production et le personnel sont moyens. Le dirigeant essaye d'équilibrer entre la production de l'organisation et la satisfaction du facteur humain (Entretien, 13 Octobre 2021).

Les compromis dans lesquels ni les besoins de la production, ni ceux du personnel ne sont entièrement atteints. La désorganisation, mécontentement et désaccord dus au manque de leadership efficace.

Production haute /Personnel haut. Ce style repose sur un intérêt élevé aussi bien pour l'efficacité des opérations de la production que pour le facteur humain. Le leader intègre un maximum d'attention à la fois pour le personnel et pour la production. Ce style doux est basé sur le principe de la théorie Y de Mc Gregor Douglas. L'environnement d'équipe basé sur la confiance et le respect qui mènent à la satisfaction et la motivation élevée et, en conséquence, à la production élevée.

Dans le domaine considéré, la personne encadrée a tout à apprendre. Elle est généralement motivée pour découvrir quelque chose de nouveau, mais a besoin d'être

dirigée pour acquérir des compétences et des réflexes qu'elle n'a pas encore. L'enthousiasme des débuts a tendance à s'émousser. Pourtant, le collaborateur a encore besoin de guides et aussi de motivations pour l'entraîner.

Le collaborateur commence à acquérir une certaine autonomie. On peut lui confier un certain nombre de tâches, mais il faut encore souvent l'épauler. La personne encadrée a atteint le niveau d'autonomie où la délégation complète de l'activité est possible. Dans certains cas, on peut même se passer de la féliciter lorsqu'elle arrive à s'auto-satisfaire.

Le style de management approprié dépend du niveau de maturité des subalternes dans la situation donnée. Cette maturité est évaluée à partir des critères suivants : Leur besoin d'accomplissement ; leur volonté de contribuer à l'atteinte des objectifs de l'organisation ; leur compétence. En fonction de la maturité du subalterne, le manager sera parfois plus directif (dirigé sur la tâche), parfois plus supportant (dirigé sur la personne).

Il entretient des rapports distants et ne fait pas confiance à ses collaborateurs. Le système de motivation et d'implication des personnes est fondé sur la crainte, la menace de sanctions et la distribution de récompenses. Les managers et les employés sont finalement très éloignés. Ce style de management peut générer l'hostilité du personnel à l'égard des objectifs de l'organisation et donc des conflits sociaux. La prise de décision, est centralisée au sommet de l'organisation, les objectifs sont imposés sans être explicités. Un tel mode de management existe toujours et concerne le plus souvent le personnel peu qualifié.

Le manager utilise un système de motivation arbitraire. Il peut pour autant, dans certains cas et du fait des contacts directs consulter ses collaborateurs, prendre parfois en considération leurs suggestions et leurs critiques. Dans une telle organisation, le niveau de performance de l'organisation est singulièrement variable et dépend, pour l'essentiel, de la personnalité et de la culture du propriétaire-dirigeant de l'entreprise. Finalement, l'influence du système de valeurs s'avère souvent décisif sur le style de commandement adopté.

Ce type de manager entretient des relations étroites avec ses collaborateurs. Il

cherche à créer un climat fondé sur la confiance et l'échange même si le système de délégation a certaines limites. Ce style de management se singularise par la recherche d'une large consultation auprès des collaborateurs et vise à susciter une adhésion autour des principaux objectifs de l'entreprise.

Il introduit un mode de commandement non directif. Il cherche à développer des relations de confiance fortes avec ses collaborateurs. Le système de motivation et de rémunération est particulièrement sophistiqué et vise à introduire de la participation et de l'intéressement aux résultats de l'organisation. L'esprit d'équipe et les dynamiques de groupe constituent de véritables objectifs stratégiques internes à la structure et le mode de management cherche à expliciter les buts à atteindre, le projet de l'entreprise. Selon Likert (ibid.), c'est le management participatif qui est le plus efficace. Il est partisan de la responsabilité de groupe, de la décision par consensus et de la fixation des objectifs par le groupe. Favoriser l'interaction entre les individus doit permettre de faciliter la résolution des problèmes au niveau du groupe, et de faire fonctionner l'organisation sur une base mutuelle plutôt qu'à partir d'un réseau formel des relations.

L'évolution des fonctions des chefs d'établissement scolaire nécessite la mise en œuvre de compétences et aptitudes différentes qui doivent être détectées chez les candidats lors du recrutement ou acquises par une formation initiale ou continue. Une partie importante de ces compétences ne peut être transmise par une formation traditionnelle de type académique. On ne devrait plus compter exclusivement sur l'apprentissage « *sur le tas* », c'est-à-dire par un processus d'essais et d'erreurs reposant sur l'individu placé sans transition et sans accompagnement dans une position de responsabilité (UNESCO, 2006).

4.3. Statistiques inférentielles :

L'inférence statistique est l'ensemble des techniques permettant d'induire les caractéristiques d'un groupe général (la population) à partir d'un groupe particulier (l'échantillon), en fournissant une mesure de la certitude de la prédiction : la probabilité d'erreur (Wikipedia). En d'autres termes, c'est « un ensemble de méthodes permettant de tirer des conclusions fiables à partir de données statistiques ». Elle constitue ainsi une clé pour l'interprétation des données statistiques. Il s'agira donc pour nous de savoir si le sentiment d'efficacité personnelle, en dehors du Guide du directeur, donne satisfaction quant au management des directeurs d'écoles primaires publiques.

4.3.1. Première hypothèse

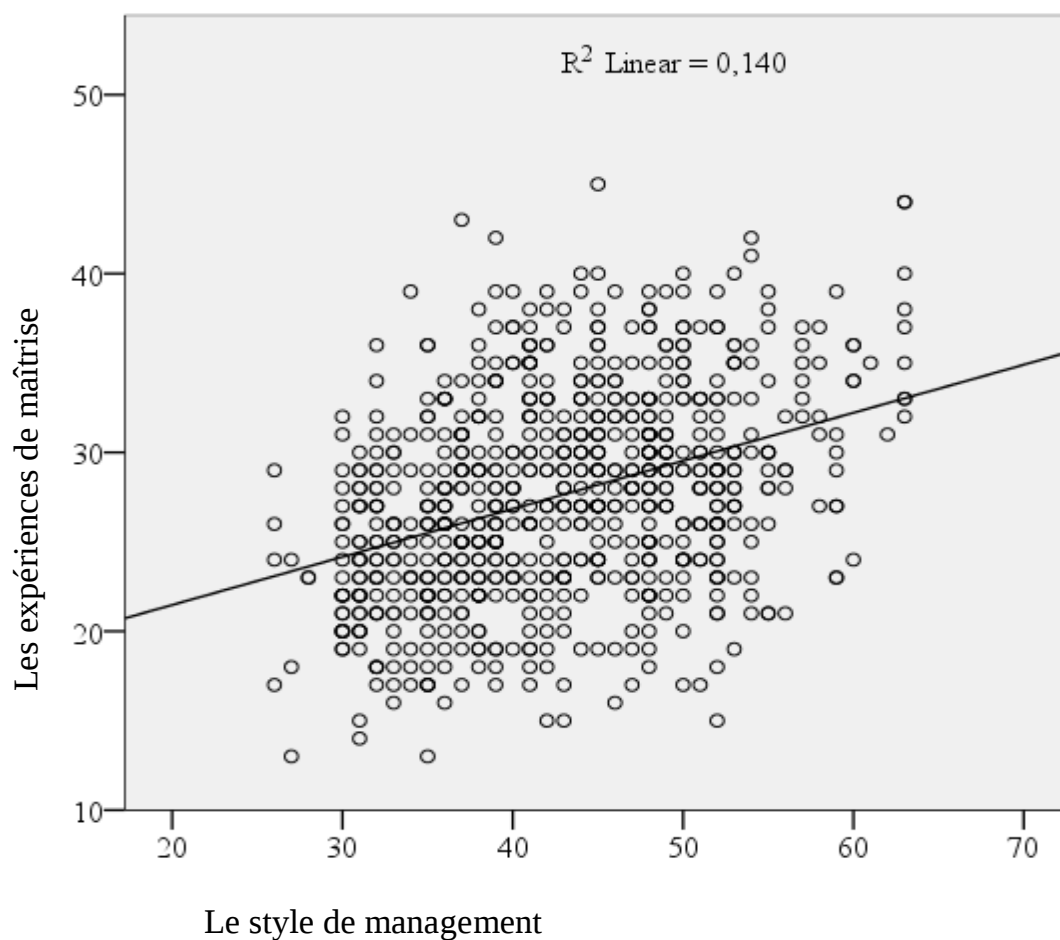
Ha₁ : Il existe un lien significatif entre les expériences de maîtrise et le style de management

Ho₁ : Il n'existe aucune relation entre les expériences de maîtrise et le style de management

Corrélations				
			Les expériences de maîtrise	Le style de management
Rho de Spearman	Les expériences de maîtrise	Corrélation Coefficient	1 000	,721**
		Sig. (à 2 queues)	.	,000
		N	532	532
	Le style de management	Corrélation Coefficient	,721**	1 000
		Sig. (à 2 queues)	,000	.
		N	532	532

Tableau No ... : Tableau de corrélation.

La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).



de maîtrise et le style de management est positivement significative. Ceci est basé sur le fait que le niveau de signification est de 0,00 donc inférieur à 0,05 qui est l'alpha qui est la marge d'erreur standard. Alternativement ; le coefficient de corrélation (0,07) est une valeur positive et se situe dans la plage normale. Il est élevé et proche de 1, ce qui indique qu'il existe un lien fort entre les variables étudiées. Les résultats révèlent qu'il n'y a aucun risque d'erreur à admettre que l'association entre les variables existe. Nous pouvons donc conclure que les expériences de maîtrise influencent de manière significative le style de management.

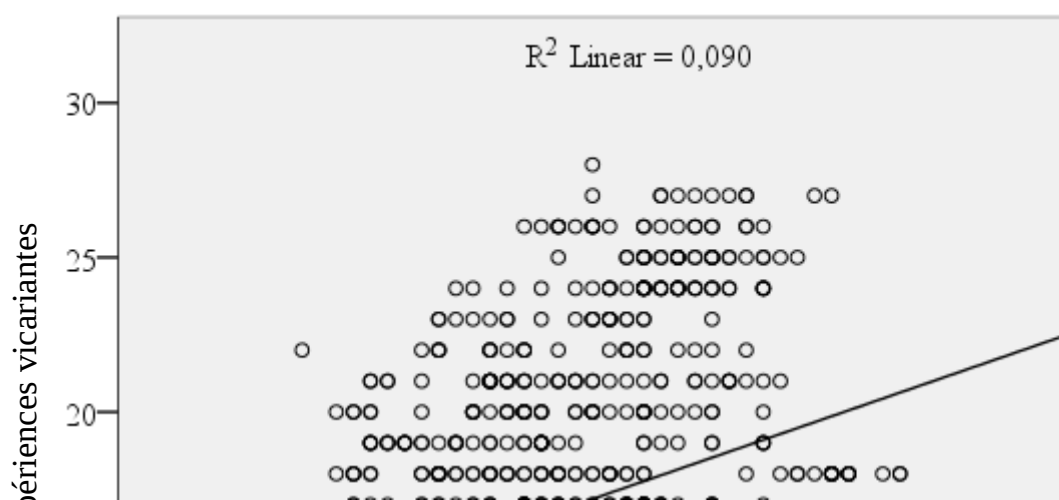
4.3.2. Deuxième hypothèse

Ha₂ : Il existe un lien significatif entre les expériences vicariantes et le style de management

H₀₂ : Les expériences vicariantes ne détermine pas le style de management

Corrélations				
			Les expériences vicariantes	Le style de management
Rho de Spearman	Les expériences vicariantes	Corrélation Coefficient	1 000	,807**
		Sig. (à 2 queues)	.	,000
		N	532	532
	le style de management	Corrélation Coefficient	,807**	1 000
		Sig. (à 2 queues)	,000	.
		N	532	532

****.** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)



Le tableau de corrélation ci-dessus présente la corrélation entre les expériences vicariantes et le style de management. Le coefficient de corrélation est de 0,807 tandis que le niveau de significatif est de 0,000. Le niveau de signification est inférieur à 0,05, qui correspond à l'alpha et à la marge d'erreur standard. Les résultats révèlent que les expériences vicariantes déterminent considérablement le style de management.

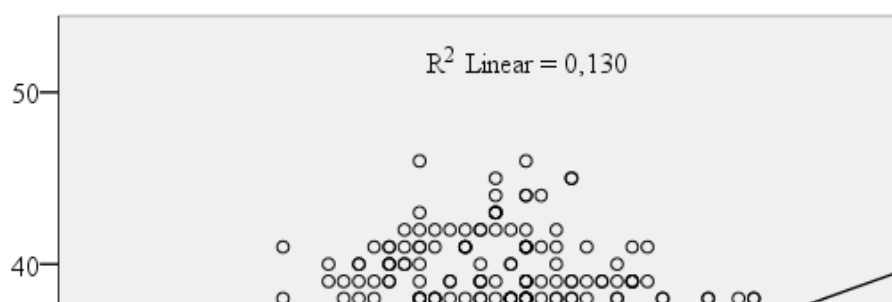
4.3.3. Hypothèse Trois

Ha₃ : Il existe un lien significatif entre les persuasions sociales reçues et le style de management

H₀₃ : Les persuasions sociales reçues n'influencent pas le style de management

Corrélations				
			Les persuasions sociales reçues	Le style de management
Rho de Spearman	Les persuasions sociales reçues	Corrélation Coefficient	1 000	,931**
		Sig. (à 2 queues)	.	,000
		N	532	532
	Le style de management	Corrélation Coefficient	,931**	1 000
		Sig. (à 2 queues)	,000	.
		N	532	532

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).



Le tableau de corrélation ci-dessus révèle que la relation entre les persuasions

sociales reçues et le style de management. Ceci est basé sur le fait que le niveau de signification est de 0,00 donc inférieur à 0,05, qui est l'alpha représentant la marge d'erreur standard. Les résultats révèlent que nous n'avons aucune chance de commettre une erreur si nous acceptons que l'association entre les variables existe. On peut donc conclure que les persuasions sociales reçues influencent significativement le style de management.

4.3.4. Hypothèse quatre

H_{a4} : Il existe un lien significatif entre les états physiologiques et émotionnels et le style de management.

H_{o4} : Les états physiologiques et émotionnels ne garantissent pas de façon significative le style de management

Corrélations				
			Les états physiologiques et émotionnels	Le style de management
		Corrélation	1 000	,938**

La première colonne du tableau récapitulatif ci-dessus présente les différentes hypothèses qui ont été testées dans le cadre de cette étude. La seconde montre l'alpha (0,05) tandis que les colonnes 3 et 4 montrent respectivement l'indice du coefficient de corrélation de Spearman et le niveau de signification. Un regard comparatif entre l'alpha et le niveau de signification révèle statistiquement que les quatre hypothèses spécifiques alternatives ont été retenues. Partant de là, on peut donc retenir l'hypothèse principale qui stipule qu'il existe une relation significative entre le sentiment d'efficacité personnelle et le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun ; et rejeter l'hypothèse statistique ou nulle selon laquelle qu'il n'existe pas une relation significative entre le sentiment d'efficacité personnelle et le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun. À partir des résultats de notre étude, nous découvrons que les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, les persuasions sociales reçues et les états physiologiques et émotionnels sont des prédicteurs du style de management. L'analyse de régression a été réalisée pour vérifier le degré de prédiction par variable.

2.4. Analyse de régressions multiples

Résumé du modèle				
Mode 1	R	R Carré	R Ajusté Carré	Norme. Erreur de l'estimation
1	,951 ^a	,905	,904	,487
<i>a. Prédicteurs : (constants) les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, les persuasions sociales reçues et les états physiologiques et émotionnels</i>				

Le tableau ANOVA ci-dessous montre que la régression est efficace.

ANOVA ^b						
	Modèle	Somme de carrés	df	Signifier Carré	F	Sig.
1	Régression	1162,527	4	290,632	1224,799	,000 ^a
	Résidu	122,204	515	,237		
	Total	1284,731	519			
<i>a. Prédicteurs : (constants), les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, les persuasions sociales reçues et les états physiologiques et émotionnels</i>						
<i>b. Variable dépendante: le style de management</i>						

Coefficients^a						
Modèle		<i>Non standardisé</i> <i>Coefficients</i>		<i>Standardisé</i> <i>Coefficients</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
		<i>B</i>	<i>Norme.</i> <i>Erreur</i>	<i>Bêta</i>		
1	(Constante)	-,606	,065		-9 401	,000
	Les expériences de maîtrise	,125	,025	,101	4 907	,000
	Les expériences vicariantes	,272	,026	,239	10 494	,000
	Les persuasions sociales reçues	-,141	,038	-,114	-3 702	,000
	Les états physiologiques et émotionnels	,960	,038	,781	25 279	,000
<i>a. Variable dépendante : le style de management</i>						

En regardant le tableau des coefficients, l'on remarque que tous les prédicteurs sont statistiquement significatifs. Les expériences de maîtrise sont significatifs ($p=0,000$; $b=0,125$). Le coefficient est positif, ce qui indique que plus les expériences de maîtrise sont efficaces, plus le style de management sera optimisé. Les expériences vicariantes sont également des prédicteurs significatifs du style de management ($b=0,272$; $p=0,000$). Le coefficient est positif, indiquant ainsi que plus les expériences vicariantes sont efficaces, plus

le style de management sera amélioré. Les persuasions sociales reçues sont significatives ($b=-0,141$; $p=0,000$). Cependant, le coefficient est négatif, ce qui indique que si les persuasions sociales reçues n'ont pas bien réalisé, le style de management ne sera pas optimisé et l'administration éducative n'atteindra pas nécessairement ses objectifs. Les états physiologiques et émotionnels ont également un prédicteur important du style de management ($b=0,960$; $p=0,000$). Ce chiffre est positif et montre que si les états physiologiques et émotionnels correspondent aux objectifs éducatif, le style de management sera certainement amélioré dans une plus grande mesure. En conclusion, on peut affirmer que toutes les variables étudiées prédisent le style de management.

CHAPITRES 5

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre traite de l'interprétation et de la discussion des résultats en référence aux hypothèses, aux théories et à la revue de la littérature connexe. Il comprend également certaines conclusions tirées de l'étude sur la question du sentiment d'efficacité personnelle et le styles de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun

5.1. DISCUSSION DES RESULTATS

5.1.1. Hypothèse I (Ha1) : Il existe un lien significatif entre les expériences de maîtrise et le styles de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun

Les données collectées à ce sujet ont été testées à l'aide d'analyses de corrélation de rang de Spearman et de régression multiple. Concernant cette première hypothèse, il a été découvert que les expériences de maîtrise contribuent de manière significative aux

styles de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun. Statistiquement, l'indice de corrélation des rangs des lancers était de 0,721. Ce coefficient est positif et révèle ainsi que la relation entre les expériences de maîtrise et le styles de management des responsables d'écoles primaires publiques est élevée et positive. Alternativement, en examinant le niveau de signification de 0,00, nous pouvons conclure que nous n'avons aucune chance de commettre une erreur si nous admettons que les expériences de maîtrise contribuent positivement aux styles de management des responsables d'écoles primaires publiques.

D'après les statistiques recueillies sur le terrain, la plupart des personnes interrogées ont confirmé cette hypothèse. 95 d'entre eux ont fortement confirmé, tandis que 208 ont confirmé que l'incitation des personnes qui suivent le directeur à dépasser leurs intérêts personnels pour le bien de tous. Même si nombre d'entre eux (232) semblent ignorer les raisons des expériences de maîtrise, cela n'annule pas le fait que les expériences de maîtrise sont importantes. De plus, la plupart de nos répondants (209, fortement d'accord tandis que 178 d'accord).

Cela pourrait également s'expliquer par le fait que le directeur d'école doit imposer les bonnes habitudes professionnelles. En effet, la différence entre le manager réputé bon disciplinaire et celui qui ne sait pas se faire obéir vient de ce que le premier sait établir des habitudes régulières dont l'autre ignore le prix. Dans l'école du directeur où règne l'indiscipline, il n'y a ni programme, ni emploi de temps, ni visa de cahier de préparation, ni répartitions séquentielles. Au contraire, le fait que 330 de nos 532 répondants ne soient pas sûrs que l'incitation des personnes qui suivent le directeur dépasse leurs intérêts personnels pour le bien de tous.

Les enseignants font ce qu'ils veulent, quand ils le veulent comme ils le veulent sous le regard indifférent du directeur. Cette mauvaise organisation entraîne le désordre, et le désordre entraîne la répression. Dans l'école du bon disciplinaire au contraire, tout se passe dans l'ordre et la discipline : les entrées, les sorties, tous les documents de travail sont à jour, les enseignants sont assidus et ponctuels au travail. Il y a peu de sanctions car, chacun sait ce qu'il doit faire et quand il doit le faire. Cet esprit de discipline est fait du goût de la régularité et de la maîtrise de soi. Or, les enseignants

sont loin d'être naturellement disciplinés. En outre, ils sont routiniers et très susceptibles. C'est la raison pour laquelle le directeur doit faire acquérir l'esprit de la discipline par la formation des habitudes professionnelles régulières. Mais, la formation des habitudes est aussi décriée car, plus le maître a des habitudes, moins il est libre et indépendant. C'est que l'habitude peut être assimilée au dressage.

Il convient également de noter dans nos statistiques que la plupart des répondants semblaient ignorer les pensées et les émotions négatives sont préjudiciables si on ne réussit pas à les maîtriser. C'est peut-être la raison pour laquelle la plupart d'entre eux (207) étaient fortement en désaccord avec la question selon laquelle les pensées et les émotions négatives sont préjudiciables si on ne réussit pas à les maîtriser. D'après nos réponses, 184 personnes étaient en désaccord et 162 fortement en désaccord quant au pouvoir de faire quelque chose d'important, ils doivent se débarrasser de tous les doutes. Un participant corrobore le fait que :

La tâche de créer des connaissances et d'élargir l'accès à l'information incombe au gouvernement. Il est du devoir du gouvernement, par le biais de politiques, de perfectionner la promotion des connaissances et des capacités technologiques autochtones et de créer un environnement favorable pour que les directeurs (Entretien, 15 Novembre, 2021).

Toutefois, l'obéissance, a dit Durkheim (2003), n'est vraiment morale que si elle traduit le respect pour la règle. Obéir, c'est exécuter un acte commandé : on doit obéir à ses chefs hiérarchiques. Obéissance n'est pas soumission car, elle est asservissement. Il ya plusieurs formes d'obéissances : l'obéissance forcée, l'obéissance consentie et l'obéissance voulue. C'est l'obéissance voulue qui est la seule morale. La morale est un système de règles d'action qui prédéterminent la conduite. Celle-ci est morale lorsqu'elle obéit directement à ces règles, soient qu'elles s'imposent comme devoir, soient qu'elles apparaissent comme désirables ou idéal. Pour y parvenir, le manager doit : donner aux enseignants une connaissance très claire des règles, leur permettre de les appliquer et d'expliquer les difficultés rencontrées. Le manager autoritaire use donc de la force pour parvenir au respect de la règle et donc au rendement. Pour lui, l'esprit

rebelle des enseignants doit être dompté. Ici, le directeur est celui auquel il faut se soumettre sans discussion.

Le directeur être contraints, contrôlés, dirigés ; menacés de sanctions si l'on veut qu'il fournisse les efforts nécessaires à la réalisation des objectifs qui leur sont assignés. En outre, l'impression première est que les instituteurs sont des gens simples d'esprit, des gens qui préfèrent être dirigés, qui désirent éviter les responsabilités. Ils ont relativement peu d'ambition et recherchent la sécurité avant tout. Le leadership autoritaire est commun chez Lewin (1938) et Likert (1961). Il procède par des ordres pour diriger les activités de l'organisation. Il se caractérise par la distance qui sépare le leader des autres membres de l'organisation et laisse très peu de possibilité d'échange entre les acteurs. Ce mode de leadership procure un niveau de performance appréciable, mais la pression qu'il engendre n'a pas permis de créer une atmosphère de confiance dans les relations entre les différents membres de l'organisation. Un manager qui adopte un leadership autoritaire n'inspire pas confiance chez les membres de l'organisation. Cela peut même amener ces derniers à entrer en rébellion contre le leader.

Le management est l'art de diriger une organisation, et de prendre les décisions nécessaires à la réalisation de ses objectifs. Le style de management représente l'ensemble des attitudes et des comportements qui décrit la manière dont un responsable exerce son pouvoir sur un groupe. Il s'agit de la façon de commander et d'exercer son autorité. On distingue 2 types de management : management stratégique, il concerne la prise de décision sur les orientations de l'entreprise à long terme en fonction des changements de l'organisation et de l'environnement. Il est défini au niveau de la direction générale, qui définit la stratégie, et donc les objectifs et moyens nécessaires pour l'atteindre. Le management stratégique doit être réalisé en essayant de satisfaire les différentes parties en présence dans l'entreprise : les stakeholders (salariés, clients, fournisseurs) et les shareholders (actionnaires). Management opérationnel, il s'agit de décisions prises au niveau du personnel d'encadrement, et qui consiste en la mise en application des décisions du management stratégique. Le management opérationnel s'occupe aussi de l'organisation et de l'animation de l'équipe commerciale. Il convient de distinguer désormais : le manager, qui s'occupe du management stratégique ; le leader, qui s'occupe du management opérationnel. Il est dit que le management est un art car il

doit permettre de : - définir les objectifs de l'entreprise et des individus au niveau qualitatif et quantitatif (méthode SMAC : Spécifique, Mesurable, Accessible, Cohérent) ; - distinguer les objectifs stratégiques sur le long terme, et opérationnels sur le court terme. Tenir compte de toutes les parties prenantes pour les satisfaire au mieux ; -tenir compte des logiques environnementales.

Le management est d'abord l'ensemble des connaissances concernant l'organisation et la gestion d'une entreprise ; c'est ensuite la façon d'appliquer ces connaissances sur le terrain en fonction du projet qu'on s'est donné et des moyens dont on dispose, c'est par conséquent définir des méthodes et choisir des techniques pour atteindre les objectifs qu'on s'est fixés, c'est également l'art d'utiliser au mieux les compétences des hommes et des femmes au service de l'entreprise afin que celle-ci réalise les meilleures performances possible. Il s'en suit que les salariés et les cadres, considérés comme des " ressources " auxquelles on a ajouté le noble qualificatif d'" humaines ", peuvent être sacrifiés sur l'autel du profit si la politique économique l'exige. L'introduction du terme de management dans le vocabulaire de la formation au sein de l'éducation est significative d'une volonté louable de rationalisation et de modernisation dans l'organisation de la vie de l'établissement scolaire. Parler de rendement scolaire n'est-il pas un abus de langage ? Et vouloir briller au palmarès des lycées en affichant les meilleurs résultats au bac ne revient-il pas à réduire les élèves à n'être ou plutôt à ne se comporter que comme des consommateurs d'école ? La mission des établissements scolaires consiste à promouvoir la réussite du plus grand nombre. Mais cette préoccupation, ce souci légitime d'évaluation quantitative devrait toujours aller de pair avec, voire être subordonné au souci d'aider les jeunes à grandir, à construire leur personnalité en devenir, les aider à mieux se comprendre, eux-mêmes, les autres et le monde où ils sont appelés à prendre leur place. Car les élèves sont aussi des adolescents qui ont besoin d'adultes à leurs côtés, des adultes assurés en eux-mêmes, c'est-à-dire ne craignant pas d'assumer leurs responsabilités auprès de la jeune génération.

L'Organisation des Nations Unies (ONU) ne ménage pas ses efforts pour développer l'éducation dans le monde en général et sur le continent africain en particulier. Elle le fait par l'intermédiaire de son organe, l'Unesco, qui conçoit l'éducation pour tous comme un engagement mondial visant à assurer une éducation de base de qualité à tous

les enfants, adolescents, et adultes ; à cette fin, les objectifs de l'Unesco sont clairement définis. À cette fin, ses objectifs sont clairement définis : soutenir la réalisation de l'éducation pour tous ; assurer un leadership mondial et régional en matière d'éducation ; mettre en place des systèmes éducatifs efficaces dans le monde entier, de l'enfance à l'âge adulte ; et répondre par l'éducation aux défis mondiaux de notre temps.

Ce répondant a également ajouté que « *le développement des pratiques managériales centrées sur la mise en place de conditions de travail personnalisées, flexibles et attentives aux attentes des enseignants sur un plan individuel et collectif favorisant la satisfaction intrinsèque et extrinsèque* (Entretien, 15 Novembre, 2021). Mais d'après nos statistiques de terrain, 35,3 % et 22,9% de nos répondants étaient en désaccord et fortement en désaccord quant au fait d'avoir les gens qui contrôlent leur vie maîtrisent aussi comment ils se sentent. En outre, à la question de savoir si avant de pouvoir entreprendre quoi que ce soit d'important et de difficile, ils doivent se sentir bien, 146 personnes sur 532 se sont montrées incertaines, tandis que 162 étaient fortement en désaccord. 187 personnes interrogées sur 532 sont tout aussi fortement en désaccord avec le fait qu'ils peuvent faire quelque chose d'important et de difficile même s'ils se sent anxieux ou déprimé. Ces statistiques remettent en question des expériences de maîtrise et le styles de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun. Ce n'est donc pas l'absence des expériences de maîtrise qui peuvent constituer des obstacles au style de management des responsables d'écoles primaires publiques.

Pendant nos observations, nous avons remarqué que le terme de « *manager* » pour désigner le chef d'établissement était contesté par les enseignants. Cependant, dans leur rôle controversé, les chefs d'établissement demeurent comme les garants du maintien d'une dynamique et des niveaux de satisfaction. Ainsi, le rôle de chef d'établissement nous apparaît important dans cette recherche afin d'éclaircir les démarches de changements et atténuer les tensions ou les éventuels conflits. En effet, les chefs d'établissements assurent un rôle-clé auprès des équipes pédagogiques afin d'éviter le sentiment de confusion devant les multiples réformes en cours qui figurent comme facteurs potentiels de tensions et de contradictions. Ceci amène à reconsidérer leur rôle de « *traduction* » qui prend tout son sens dans ce contexte (Desmarais et Abord

de Chatillon, 2010). Ils se trouvent au cœur de plusieurs lignes de tensions entre les dimensions administratives, humaines et pédagogiques de l'organisation que constitue un établissement scolaire (Attarca et Chomienne, 2011). Nous confirmons à travers nos résultats, la variabilité des capacités managériales des chefs d'établissement (Meier et Melton, 2016) et leur impact au niveau managérial sur un plan humain, organisationnel et stratégique. En outre, nous précisons la variabilité de l'impact en fonction du contexte spécifique de chaque établissement. Être capable de définir son avenir, de mettre en place ses propres stratégies de développement et être capable d'établir le lien entre les progrès économiques. Innovations et recherches scientifiques et techniques, et produire des connaissances économiquement utiles pour le développement des économies locales.

En somme, les enseignants vivent des situations difficiles à cause de l'intensification et la complexification de leurs tâches. Ils résistent aux réformes qui, selon eux, leur imposent de nouvelles tâches et surtout la démocratisation du concept de travail collectif qui ne correspond pas forcément à leur rythme de travail qui s'avère plutôt individuel. Cependant, les enseignants peuvent collaborer et participer s'ils arrivent à voir l'intérêt de ce travail collectif.

Les impacts managériaux principaux permettant d'accroître la capacité des enseignants à s'adapter aux nouvelles conditions et exigences de leur fonction et de favoriser le niveau de leur satisfaction. Ces apports s'avèrent particulièrement utiles dans des contextes de réformes des pratiques de travail, devenues récurrentes dans le primaire (Entretien, 14 Octobre, 2021).

Le rôle stratégique des chefs d'établissement comme managers d'équipes et responsables organisationnels des structures éducatives au sens du service public, c'est-à-dire dans une culture du compromis, de l'intuitif et de la négociation. Ce point met en exergue l'existence des actions et des outils utilisés au quotidien par les chefs d'établissements et de la nécessité de reconnaître les pratiques managériales dans le secteur public. Dans cette optique, il est intéressant de mettre en place des actions de sensibilisation afin de maintenir un équilibre entre la communication à la fois individuelle et collective auprès des enseignants. L'incrémentation des pratiques managériales favorisera les transitions dues aux changements au sein du système

éducatif. Elle permettra de garder une mobilisation et un niveau convenable de satisfaction. En effet, le rôle joué par le chef d'établissement prend une nouvelle dimension comme un modérateur, il participe à l'éclaircissement des démarches de réformes et se présente comme un levier de satisfaction des enseignants au sein des établissements scolaires.

Le niveau de satisfaction des enseignants et leur capacité d'adaptation malgré les bouleversements en cours. Nous avons constaté qu'une reconnaissance du travail accompli par les supérieurs hiérarchiques est nécessaire. Des actions de sensibilisation et d'accompagnement ciblées sur ce point et centrées sur l'importance de l'attention apportée au personnel et de l'esprit d'équipe permettraient alors de limiter les risques d'inadaptation à un nouvel environnement de travail et de favoriser une unité au travail et une collaboration active.

Les chefs d'établissement sont les garants de la mise en place des leviers d'actions par leur politique de pilotage de leur structure. Grâce aux méthodes de gestion en partie spécifique au domaine public (hors compensations financières et primes attribuées dans le domaine privé notamment) les chefs d'établissement satisferont et motiveront leurs enseignants. Les enseignants sont impliqués à la fois vis-à-vis de leurs élèves, vis-à-vis de leur métier et dans leur organisation, uniquement si, ils perçoivent une satisfaction par des conditions de travail conformes à leurs attentes professionnelles et personnelles (par rapport à la gestion du temps de travail à la maison et le temps libre).

Dans la communauté scolaire, la motivation semble constituer une alliée incontournable dont le fonctionnement apparaît assez simple. Elle est invoquée aussi bien par les élèves, les parents et par les instituteurs, tantôt pour expliquer les bons résultats, tantôt au contraire pour justifier l'échec des élèves. Ainsi dans le langage commun le fait d'être motivé permettrait de performer à l'école et, a contrario, les mauvais résultats pourraient être expliqués par un manque de motivation. Les élèves motivés réussiraient à coup sûr, alors que ceux qui s'ennuient et ne montrent pas une grande attirance pour le fait scolaire sembleraient destinés aux difficultés d'apprentissage et à l'échec scolaire qui en découle. L'ouvrage ayant fait suite (Thélot, 2004) reconnaît d'ailleurs de nombreuses vertus à la motivation « élément moteur de la

réussite des élèves » (p75) en insistant sur la nécessité de « susciter chez les élèves une réelle motivation » (p71). Elle permettrait par exemple, conjointement à l'intérêt, de choisir le baccalauréat le plus adapté à chaque élève (p17), mais également de réduire l'échec scolaire (p45). De plus, en renforçant la motivation pour les études, elle permettrait à chaque élève de réussir dans son domaine de prédilection (p57), et a contrario, son absence nuirait à la réussite des élèves (p17).

Pourtant à la lecture de la littérature scientifique, on s'aperçoit que la motivation est constituée de plus d'une centaine de conceptions théoriques (Fenouillet, 2009). L'objet de ce travail de recherche va donc être d'étudier dans quelle mesure la motivation, au travers de trois concepts, le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 1997), les buts d'accomplissement (Dweck et Leggett 1988), et l'intérêt (Schiefele, 1991) que nous présenterons plus en détail par la suite, impacte ou non les résultats scolaires des élèves d'école primaire. Au sein de cette relation, l'intérêt, souvent assimilé à la motivation dans le domaine scolaire, comme on vient de le voir, se retrouve bien dans ce corpus sans pour autant être très lié uniquement aux résultats scolaires (Schiefele, 1991).

Manager est donc finaliser, définir des objectifs clairs et connus ; c'est organiser coordonner/définir et répartir les missions/rôles individuels et travaux d'équipe ; c'est allouer les moyens cohérents en fonction des objectifs ; c'est animer les hommes et les équipes avec participation, contrôler, piloter, suivre, apprécier, mesurer leur performance et leur rendement. Dans la perspective organisationnelle, la définition du management renvoie au champ des théories des organisations. En cela, elle intéresse l'organisation publique dans ses enjeux et défis actuels. À l'image du système scolaire dont ils font partie, *les établissements scolaires tout comme la classe constituent des formes organisationnelles pouvant être appréhendées à partir de la théorie des organisations* (Entretien, 14 Octobre, 2021). L'organisation est système social qui concentre des ressources humaines et matérielles mises au service d'un but principal. Pour l'entreprise, il s'agit en premier lieu de la création de biens économiques ; pour l'administration, de la gestion des biens publics ; et pour l'école ou encore la classe, il s'agit de la transmission du savoir et du développement de compétences. Le management intéresse particulièrement l'organisation publique, du fait qu'il entend combattre le

phénomène de technobureaucratie des organisations. Ce type d'organisation jugé efficace, prévaut encore dans nombre d'établissements scolaires. Il s'avère un frein à l'innovation et au changement et expliquerait les difficultés du monde de l'éducation aux deux niveaux d'action du management : autant au niveau de l'institution elle-même que des directeurs d'établissement ou du corps des enseignants.

Les environnements des organisations (publiques ou privées) étant aujourd'hui caractérisés par la complexité, le changement et l'incertitude, les organisations publiques comme l'école ou les structures scolaires ne peuvent plus se gérer ou fonctionner comme par le passé, dans la mesure où les conceptions et les pratiques antérieures deviennent inadaptées. Pour faire face à ces nouveaux contextes, il importe donc que les structures organisationnelles relatives à l'école évoluent. Les principes organisateurs renvoyant aux nouvelles approches du management et du leadership peuvent venir répondre à cette nécessité. Facilitant la construction du sens du changement (Hoffman et Julius, 1995), celles-ci se présentent comme des modes d'action concrets contribuant au développement et à une meilleure participation et une meilleure adhésion professionnelle (Watson et Crossley, 2001). Le management dans son acception française consiste à mettre en cohérence le devenir de l'organisation et l'action propre des équipes qui le constituent où la main visible du management s'apparente à la contrepartie de la main invisible du marché, selon la célèbre formule de Chandler. Cette approche encourage et facilite un changement fondamental d'attitude et va à l'encontre de l'organisation traditionnelle hiérarchique, puisque l'individu est responsabilisé et engagé dans le fonctionnement de l'organisation (Haché, 1999). Il en va ainsi particulièrement des modèles organisationnels relevant du "management participatif" inscrits dans une philosophie basée sur la qualité. Décrit par un participant,

Ce type d'organisation doit être souple, créatif et viser la performance où la qualité constitue un souci permanent ; un modèle appelant chacun à une participation active à un projet commun, fondé sur une exigence de communication, de concertation, et de libre expression de chacun ; un management respectueux de l'homme et des objectifs d'une école républicaine. Un management humain pour le meilleur et non pour le pire (Entretien, 20 Octobre, 2021).

Le management est une science des actions efficaces et efficientes passant par le pilotage (impulsion) et la régulation. L'objet du management est alors la recherche de l'efficacité et l'efficience au sein des organisations. En définitive, le management correspond à la gestion, c'est-à-dire l'action d'organiser, coordonner, commander et contrôler, bref, de planifier. Car, la planification est le processus dynamique d'organisation et de régulation des activités éducatives suivant des plans ou des projets étudiés et élaborés bien à l'avance ; c'est l'élaboration des plans d'éducation ; c'est l'application des principes et analyses économiques au système éducatif. Il s'agit de permettre aux écoles d'atteindre dans les délais, leurs objectifs. Il s'agit de ne plus agir au hasard, au grès des situations. Il existe plusieurs théories de la planification à savoir, la théorie de la demande sociale qui stipule que l'État doit fournir les écoles, déterminer les besoins et examiner les offres en éducation ; l'approche de la main-d'œuvre qui analyse la qualité et la quantité du personnel. Dans cette approche, on a la méthode prévisionnelle qui essaye d'élaborer les stratégies viables d'augmentation du rendement au travail en rapport avec l'économie, et la méthode projective qui essaye de prévoir les situations qui résultent de la fluctuation de l'économie ; l'approche du coût et du bénéfice qui stipule que le planificateur doit d'abord estimer le coût des investissements et les bénéfices qui en découlent. Dans ces méthodes on considère : la méthode du ratio coûts bénéfices et la méthode de la valeur nette et discontinue.

Le leadership est une relation individuelle, volontairement acceptée par la personne influencée, relation dans laquelle le leader et le suiveur se stimulent mutuellement (Castellan, 1970 : 188) ; c'est une fonction assumée par un individu, un sous-groupe ou un groupe visant à influencer de manière significative ou même à transformer la conduite du groupe afin que celui-ci progresse vers les buts assignés ou réalise la tâche exigée. Mais la notion de leadership cumule plusieurs significations : autorité ; commandement ; pouvoir ; ascendance ; prestige ; influence. Cette notion est très importante chez les peuples primitifs où il n'y a pas de chefs, mais seulement des leaders. Un individu peut avoir de l'influence sur son groupe soit parce qu'il est la personne centrale, le chef institutionnel, soit parce que le groupe compte sur lui, soit parce que le groupe l'aime, soit par ses apports majeurs, soit enfin parce qu'il est le

mieux placé dans le réseau de Bavelas (1950). Il permet alors au groupe de progresser vers les objectifs qu'il s'est fixés.

Plusieurs orientations de recherche existent sur le phénomène du leadership. Les premières ont particulièrement étudié les caractéristiques personnelles du leader, et ont conclu que la prééminence de la personnalité du leader trouve sa justification dans son âge, sa force physique, sa beauté, ses compétences. Le leader est alors un peu plus intelligent que les autres membres du groupe ; il fait preuve d'aisance dans la communication, de confiance en soi, d'esprit d'initiative. Il n'est pas forcément autoritaire ni populaire. Les secondes recherches se sont focalisées sur la situation du groupe et critiquent les hypothèses personnalistes (Lewin). Les auteurs pensent que le groupe forme un « champ total » bien structuré ; que le leader est déterminé par les différentes situations, car le champ total sera toujours différent (un type de leader pour chaque type de situation).

Les résultats de ces recherches dites situationnistes confirment la théorie des champs de Lewin : c'est le style de commandement qui détermine le climat et le comportement du groupe quels que soient ses membres et la personnalité de son leader. Les dernières recherches se sont intéressées à la syntalité du groupe, c'est-à-dire aux caractéristiques du climat du groupe en relation avec la tâche et les rapports affectifs entre les membres. Elles se présentent comme une synthèse des deux premières orientations. En effet, les promoteurs estiment qu'on ne peut pas négliger la personnalité du leader, même si la situation sociale du groupe est une variable très importante. Le champ total *est polarisé parce qu'il y a des sociétés où le chef n'existe qu'en fonction des besoins exprimés par le groupe tout entier* (Entretien, 22 Octobre, 2021).

Travaillant dans ce sens, Cattell (1950) a trouvé quatre types de groupes correspondant à quatre types de syntalité : - Le groupe de résolution de problèmes objectifs, précis, nécessitant une technicité et des connaissances approfondies (construction d'un bâtiment par exemple). Ici, l'influence du leader est due à sa compétence, mais elle est limitée à la tâche. Il est intellectuellement plus élevé que les autres membres du groupe, plus créatif et a une certaine assurance qui impose le respect de l'originalité de ses orientations.

Le groupe de résolution de problèmes subjectifs, de longue haleine, ambigus, de technicité indéfinie. Ici, le chef est audacieux, très sûr de lui, calme, imperturbable, posé. Ces qualités suppléent l'intelligence qui lui ferait défaut. Le groupe de résolution des problèmes de détente, d'amusement, de loisirs ou ne nécessitant aucune structuration du groupe. Le leader est dominant et doit son influence à l'amour qu'il inspire, la joie qu'il distille, la bonne humeur qu'il communique, le plaisir qu'il sait procurer. C'est un leader sociométrique. Le groupe de résolution des problèmes de représentation, de mobilisation, d'offensive. Le leader y doit son influence à la force de son caractère, à son esprit pratique, à son charisme. Cette étude de Cattell « va dans le sens des recherches de Robert Bales, et permet de nuancer la signification du « climat du groupe », constitué non seulement par les besoins collectifs, et l'organisation du groupe, mais aussi par le jeu de personnalité en son sein » (Castellan, 1987).

Le leadership est la fonction du leader, celle qui confère le commandement, l'hégémonie. C'est une personne qui influence significativement les attitudes, les stratégies, les normes de travail, de comportement et de rendement du groupe ; une personne qui, par sa fonction ou sa position, est susceptible d'influencer le comportement du groupe et la prise des décisions dans le groupe. Le leadership désigne l'art d'amener des personnes à accomplir les tâches volontairement. Ce qui suscite en elles la motivation nécessaire pour qu'elles consacrent leurs efforts à la réalisation des buts communs. Le leadership n'est donc plus attribué à une personne, il est le résultat d'une dynamique qui existe au sein des membres d'une équipe en fonction de leurs motivations et leurs actions et ce, à différents moments au cours du développement d'un projet. Chacun se voit ainsi offrir l'occasion d'exploiter ses qualités de chef au moment propice. Le leadership doit être entendu comme étant la capacité d'une personne à diriger, à commander et à influencer les membres d'une organisation en vue de les amener dans l'atteinte des objectifs assignés.

Des discussions, nous concluons donc cette hypothèse en disant qu'il n'y a aucune chance de commettre une erreur en admettant que les expériences de maîtrise influence positivement le styles de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun, mais que les bonnes politiques peuvent être gâchées au niveau de leur mise en œuvre, surtout lorsque les stratégies concrètes de mise en œuvre ne sont pas conçu et

réalisé de manière à ce que les résultats de la mise en œuvre se répercutent sur toutes les parties prenantes, en particulier sur les responsables d'écoles primaires publiques.

5.1.2. Hypothèse 2 (Ha2) : Il existe un lien significatif entre les expériences vicariantes et le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun

Les données recueillies sur cette hypothèse ont été testées à l'aide de la corrélation des rangs de Spearman et de la régression multiple. Les résultats confirment que les expériences vicariantes peuvent influencer le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun. Statistiquement, l'indice de corrélation des rangs de Spearman s'élevait à 0,807. Ce coefficient positif révèle que la relation entre les expériences vicariantes et le style de management des responsables des écoles primaires publiques est significativement élevée. En d'autres termes, si l'on considère le niveau de signification de 0,00, nous pouvons affirmer de manière concluante qu'il n'y a aucune erreur en admettant que les expériences vicariantes affectent le style de management des responsables des écoles primaires publiques.

D'après nos statistiques de terrain, la plupart des personnes interrogées (154, tout à fait d'accord, et 208 d'accord) avec le fait que les expériences vicariantes que vous avez vécues sont très positives, mais la majorité (171) sont incertaines, tandis que (171) ne sont pas du tout d'accord sur le fait que les critiques que les autres portent sur vos propres échecs antérieurs sont positives. La tendance à adopter un comportement d'accomplissement est le résultat d'un conflit entre les tendances d'approches et d'évitement. Ces tendances ont à chaque fois des implications émotionnelles que sont la fierté en cas de réussite et la honte en cas d'échec. L'anticipation de la force de ces émotions va déterminer si au final l'individu va avoir un comportement d'approche ou d'évitement de l'activité. Voici le détail des équations utilisées par Atkinson pour expliquer l'espoir de succès ou la peur de l'échec. La tendance à convoiter un objectif de succès est égale à la multiplication entre le besoin d'accomplissement, la probabilité de réussir l'activité et la valeur incitative du succès. Le besoin d'accomplissement est considéré comme une disposition relativement stable chez un individu donné. La probabilité de succès ou expectation de succès introduit l'idée que l'individu estime ses chances de réussite avant d'émettre un comportement. Les jugements que les autres

portent sur les propres réussites antérieures sont très échecs. Ceci a été corroboré par les 137 et 124 répondants respectivement en désaccord et fortement en désaccord avec la proposition. Tout simplement par ce que la perfection n'existe pas, et il est essentiel de comprendre et d'accepter cela. Personne ne peut être parfait dans tous les aspects de la vie. Nous sommes tous sujets à commettre des erreurs et à nous tromper. Cependant, c'est précisément dans ces erreurs que réside le potentiel de croissance et d'amélioration.

Sur la question liée aux jugements que les autres portent sur les propres réussites antérieures sont des échecs. Sur le terrain, nous avons remarqué que lorsque nous réalisons que personne n'est parfait, nous pouvons mieux accepter les critiques qui nous sont adressées. Au lieu de les percevoir comme une attaque personnelle, nous pouvons les voir comme une occasion d'apprendre et de nous améliorer. En gardant cela à l'esprit, nous sommes plus enclins à accueillir la critique de manière constructive, en cherchant à comprendre ce que nous pouvons faire pour nous améliorer. Les quelques répondants (50 et 96), respectivement fortement d'accord et en désaccord. Au lieu de les percevoir comme une attaque personnelle, nous pouvons les voir comme une occasion d'apprendre et de nous améliorer. En gardant cela à l'esprit, nous sommes plus enclins à accueillir la critique de manière constructive, en cherchant à comprendre ce que nous pouvons faire pour nous améliorer.

Également, sur la question de savoir si les explications que les autres donnent aux échecs antérieurs sont justes, la plupart des répondants (197 et 152) étaient respectivement en désaccord et fortement en désaccord. Cela indique que dans la mesure où les explications que les autres donnent aux échecs antérieurs sont justes peuvent grandement influencer le style de management des responsables d'écoles primaires publiques, *l'acceptation de nos imperfections est le premier pas vers une croissance personnelle et professionnelle continue* (Entretien, 22 Octobre, 2021). Lorsque nous prenons conscience que personne n'est parfait, nous nous libérons du fardeau de l'auto-jugement incessant et de la recherche de la perfection impossible. Cela nous permet de développer un état d'esprit de croissance dans lequel nous sommes ouverts aux critiques constructives et prêts à apprendre de nos erreurs.

Lorsqu'on est confronté à une critique, il est essentiel de rester calme et de ne pas laisser nos émotions prendre le dessus. Perdre son sang-froid ne fera qu'aggraver la situation et rendre difficile une réponse constructive. La clé pour gérer la critique de manière efficace est de garder son énergie et d'adopter une attitude zen. C'est peut-être la raison pour laquelle la plupart des répondants (170 et 261) étaient en désaccord, voir fortement en désaccord, avec la question selon laquelle les explications que les autres donnent à vos réussites antérieures sont justes. À ce sujet, l'un des directeurs que nous avons interrogés a déclaré :

La gestion des critiques et des échecs peut être un défi, mais en adoptant les bonnes stratégies, nous pouvons transformer ces expériences en opportunités d'apprentissage et de développement. Alors, n'hésitez pas à mettre en pratique ces conseils et à réagir de manière positive aux critiques. Ensemble, nous pouvons surmonter les obstacles et atteindre nos objectifs (Entretien, 18 Octobre, 2021)

Savoir gérer les critiques et les échecs est essentiel pour réussir dans tous les aspects de la vie. Que ce soit au travail, dans nos relations ou dans nos projets personnels, nous sommes tous confrontés à des critiques et à des échecs à un moment donné. Il est donc important d'apprendre à réagir de manière positive et constructive. La première étape pour rester calme est de prendre quelques respirations profondes. Cela permet de se recentrer, de se détendre et d'éviter de réagir de manière impulsive. En prenant le temps de respirer profondément, on peut réduire le stress et l'anxiété qui accompagnent souvent la critique. Ensuite, il est important de prendre du recul et de réfléchir avant de répondre. Ne pas réagir immédiatement à la critique permet de prendre de la distance émotionnelle et de mieux comprendre les raisons derrière les remarques. Se poser quelques instants pour analyser la situation et voir les choses de manière objective peut aider à répondre de manière plus réfléchie et constructive.

Du nombre de personnes interrogées (363) qui ont déclaré n'avoir jamais été dirigé efficacement en travaillant dans les limites des politiques de mon institution, nous pouvons donc conclure qu'adopter une attitude zen signifie garder son calme et sa sérénité, même face à des critiques injustes ou désagréables. Un moyen efficace de maintenir cette attitude est de se rappeler que la critique ne définit pas notre valeur en

tant que personne. Nous avons tous des défauts et des aspects à améliorer, mais cela ne signifie pas que nous sommes fondamentalement mauvais ou indignes. *La critique ne doit pas être considérée comme quelque chose de négatif, mais plutôt comme un moyen de s'améliorer* (Entretien, 9 Octobre, 2021).

En maintenant une attitude zen, nous pouvons répondre à la critique d'une manière qui favorise la communication et l'échange d'idées. Au lieu de se sentir attaqués, nous pouvons chercher à comprendre les motivations derrière la critique et trouver des solutions constructives (Entretien, 18 Novembre, 2021).

Face à la critique, il est normal d'éprouver des émotions telles que la frustration ou l'agacement. Cependant, réagir immédiatement de manière impulsée ne mène nulle part. Pour mieux accepter la critique, il est essentiel de prendre du recul et d'essayer de comprendre les raisons qui se cachent derrière ces remarques. En analysant la critique de manière objective, vous pouvez la percevoir comme un moyen de développement personnel. La critique constructive aide à identifier les faiblesses et à progresser. Lorsqu'on prend de la distance, on donne l'occasion de grandir en tant que personne et professionnel.

Lorsque vous avez l'opportunité de dialoguer avec la personne qui émet des critiques, saisissez-la. Échangez avec elle afin de mieux comprendre ses intentions et d'explorer des solutions. Cette communication ouvre la porte à une meilleure compréhension mutuelle et à la résolution de problèmes potentiels. *La critique est une chance de vous améliorer. Elle révèle des aspects que vous ne voyez peut-être pas vous-même. Profitez de cette occasion pour grandir et vous adapter* (Entretien, 18 Novembre, 2021).

En adoptant une attitude réfléchie et en prenant du recul, vous serez en mesure de mieux accepter la critique et d'en tirer le meilleur parti. Ne laissez pas vos émotions prendre le dessus, mais utilisez plutôt la critique comme un moyen de vous améliorer continuellement. Face à la critique, il peut être tentant de fuir et d'ignorer les remarques. Cependant, en fuyant la critique, *on se prive de l'opportunité de grandir et d'apprendre* (Entretien, 25 Octobre, 2021). Il est important d'écouter attentivement la critique, même si elle est formulée de manière agressive ou blessante. En restant attentif, on peut

apprendre à gérer le comportement de la personne qui critique et à utiliser la critique de manière constructive.

Il est essentiel de comprendre que personne n'est parfait, et que les critiques peuvent être une opportunité de développement personnel. Plutôt que de prendre la fuite, *il est préférable de prendre le temps d'analyser les commentaires constructifs et de les utiliser pour s'améliorer* (Entretien, 12 Novembre, 2021). Un autre participant dit que *la critique, lorsqu'elle est constructive, est un cadeau pour notre croissance. Il ne faut pas la fuir mais l'accueillir avec gratitude et être prêt à grandir* (Entretien, 5 Novembre, 2021).

Ignorer la critique et fuir les remarques ne fera que limiter notre potentiel d'amélioration. Au lieu de cela, *nous devons apprendre à reconnaître les bénéfices de la critique constructive et à l'utiliser pour notre avantage* (Entretien, 15 Octobre, 2021). Cela implique de développer une capacité d'écoute active, de garder l'esprit ouvert et de prendre du recul par rapport à nos propres réactions émotionnelles. La critique peut également nous aider à mieux comprendre les attentes des autres et à ajuster nos actions en conséquence. En gardant une attitude positive et en utilisant la critique comme un outil d'apprentissage, nous pouvons progresser et nous améliorer de manière significative. La critique est une opportunité de grandir et de développer nos compétences. *En restant ouvert à la critique et en utilisant les commentaires constructifs à notre avantage, nous sommes en mesure d'améliorer nos performances et de progresser professionnellement* (Entretien, 21 Octobre, 2021) et *le succès n'est pas final, l'échec n'est pas fatal : c'est le courage de continuer qui compte* (Entretien, 18 Octobre, 2021).

Le leadership a connu une très forte popularité aux dans des dernières décennies, tant parmi les écrits populaires que scientifiques. Abordé sous différents angles depuis plus d'un siècle, il continue aujourd'hui à soulever des questions au sein des communautés de recherches académiques. Sur la question de demander les conseils à ses supérieurs pour développer mon leadership, 255 et 127 étaient en désaccord et fortement en désaccord sur la question. Il n'existe aucune méthode infaillible ni aucune technique spécifique pour faire d'un manager un chef adulé et respecté de ses

collaborateurs. Développer son leadership est une affaire personnelle, qui nécessite une véritable interrogation sur sa capacité à être reconnu et suivi par ses équipes. Certains dirigeants charismatiques, habiles orateurs et fins stratèges sont considérés comme des leaders naturels par leur entourage : ils parviennent à motiver l'ensemble de leurs équipes, qu'elle que soit leur place dans la hiérarchie. Ils sont reconnus dans leurs propres organisations comme dans l'ensemble de leur métier, et font l'admiration des jeunes managers aux dents longues. Pourtant, loin d'être naturel, leur leadership est construit chaque jour à force de travail et de réflexion. C'est pourquoi 61 et 89 étaient d'accord et très d'accord sur la question. L'objectif du leadership n'est pas simplement de prendre le pouvoir sur une équipe ou sur un projet, il est surtout de « garder la main » sur des collaborateurs afin de les aider dans la recherche de la performance, pour eux et pour leur entreprise. Être un leader est le principal enjeu d'un manager qui souhaite survivre dans son organisation.

Le leadership est la capacité d'un manager à exercer son pouvoir sur les autres tout en suscitant une adhésion efficace à ce pouvoir. Il est important de développer la distinction entre le chef et le leader, car ce sont deux fonctions complémentaires mais parfois distinctes. Le chef est celui qui a le pouvoir de prise de décision : il engage sa responsabilité sur des décisions stratégiques et conçoit les projets sur lesquels il engage ses collaborateurs. Le rôle du leader au sein d'un groupe consiste à encourager le développement d'une culture et d'un environnement participatif parmi des différents services d'une organisation. Il est donc essentiel de créer un environnement propice aux moments d'échanges et à la transmission des connaissances, non seulement entre les membres de votre équipe mais aussi lorsque vous intégrez un nouveau collaborateur.

Le monde du travail connaît de multiples bouleversements, qui contribuent à modifier les organisations ainsi que leurs modes de gestion. Plusieurs événements participent à l'augmentation de l'instabilité au sein des entreprises, notamment l'ouverture des marchés à l'échelle mondiale qui augmente les exigences de compétitivité, les changements technologiques accélérés ainsi que les transformations idéologiques l'augmentation de l'exigence d'adaptabilité et de flexibilité - engendrant de nouvelles formes de travail. Dans ce contexte, les entreprises se voient forcées d'adapter régulièrement leur fonctionnement, aussi cela n'est-il possible que par l'assimilation de

ces changements par les membres de l'organisation. Il devient alors important pour une entreprise de choisir et de développer des leaders qui seront en mesure de satisfaire, de par leurs habiletés personnelles, les besoins de l'ensemble des parties prenantes de l'organisation et d'en assurer une performance à long terme (George, 2003).

La gestion descendante s'avère obsolète ; dans les nouvelles organisations, les employés de tous les niveaux sont amenés à prendre des fonctions de gestionnaires et ils sont plus impliqués qu'auparavant dans les processus décisionnels (McCrimmon, 2010). L'environnement d'ambiguïté et de complexité pour l'exercice du leadership force également les gestionnaires d'aujourd'hui à recourir davantage à leurs propres savoirs et savoir-être (Rooney, McKenna & Liesch, 2010). À ce titre, il apparaît plus que nécessaire de développer des habiletés, de miser sur des comportements qui garantissent la qualité des services, de construire des systèmes de communication efficace et d'aligner le leadership avec les activités mises en œuvre afin de faire évoluer les organisations (Bowerman, 2003). Par ailleurs, si l'exercice du leadership a un impact significatif sur le contexte de travail des membres d'une organisation, la perception des employés à l'égard de la forme de leadership exercée par leur dirigeant peut prendre une importance déterminante (Dirks et Fenin, 2002). Plusieurs études démontrent en effet que le type de leadership et de soutien fourni par le supérieur a une incidence sur les dimensions fondamentales liées au bien-être des employés au travail, telles que l'engagement, la performance et la satisfaction des besoins au travail (Forest, Dagenais-Desmarais, Crevier-Braud, Bergeron & Girouard, 2010 ; Darvish et Rezaei, 2011).

En parallèle, les récents scandales financiers et autres dérives éthiques dans les entreprises contribuent à affaiblir la confiance des détenteurs d'intérêts au sein des organisations. Les leaders sont de plus en plus imputables des manquements à l'éthique et font face à une intolérance grandissante des parties prenantes devant les écarts entre leurs dires et leur conduite. Cette forte attente d'intégrité envers les dirigeants témoigne du besoin d'étudier le leadership dans une nouvelle perspective. À cet effet, plusieurs auteurs ont dernièrement tourné leur attention vers des formes positives de leadership, aptes à rétablir la confiance des membres au sein des organisations. Ainsi, le leadership authentique, caractérisé par la conscience de soi des dirigeants, la transparence de leurs intentions et la grande cohérence entre leurs convictions et leurs actions (Avolio et

Gardner, 2005) et susceptible d'engendrer une performance durable des organisations (George, 2003) vient à point nommé dans un contexte d'incertitude et de diminution de la confiance et de l'optimisme des individus au sein des organisations.

Les organisations accordent aujourd'hui de plus en plus d'importance au leadership. Aussi une part croissante des budgets de formation est maintenant allouée à cet effet (Ardichvili et Manderschied, 2008). Il n'a toutefois pas été démontré à ce jour que les programmes de formation liés au LA suscitent des résultats satisfaisants. De surcroît, les notions qui y sont liées ne sont que rarement abordées par les programmes académiques. Il apparaît que les programmes de formation traditionnels ne permettent pas de provoquer les changements au niveau du savoir-être et des habiletés personnelles des leaders nécessaires à l'exercice du LA (Cooper, Scandura et Schriesheim, 2005). Un défi majeur pour les entreprises réside donc dans l'élaboration et la mise en place de programmes de formation non conventionnels permettant le développement du LA chez les gestionnaires.

En parallèle aux modèles théoriques développés visant à conceptualiser ce qu'est le leadership, ainsi que les liens entretenus entre les comportements du leader et diverses retombées individuelles et organisationnelles, il existe de nombreuses théories quant au développement des habiletés personnelles nécessaires à son exercice. Alors qu'il existe toujours un débat dans la littérature à savoir si le développement du leadership est véritablement possible chez tous les individus ou s'il s'agit plutôt du fruit de caractéristiques innées chez certains, de plus en plus d'études soutiennent que le leadership puisse être le résultat d'un apprentissage (Goleman, 2021).

Le développement des leaders est un processus continu d'apprentissage et de développement personnel qui prend place tout au long de la vie de l'individu (Kempster, 2006). La forme de leadership exercée par une personne peut être vue comme le fruit de multiples facteurs qu'elle n'est pas nécessairement en mesure d'identifier et qui prennent racine tout au long de son expérience de vie (la perspective cumulative et procédurale par lequel un individu apprend à exercer son leadership). Ainsi, le développement des leaders serait une expérience individuelle qui est influencée, notamment, par les traits de personnalité contribuant au niveau d'engagement de

l'individu dans son processus de développement. Certains aspects du leadership et qu'il faille se concentrer sur les autres façons dont un individu peut en faire l'apprentissage.

Le leadership consiste en l'acquisition de sagesse et non de connaissances et ne peut s'apprendre que par l'expérience. Il existe une pensée grandissante au sein des chercheurs et praticiens selon laquelle les expériences en milieu de travail constituent le meilleur moyen de développer les habiletés de leadership individuelles.

Le caractère challengeant d'une expérience qui comporte des responsabilités non familières, qui amène du changement et w1 niveau de responsabilité accru, qui demande d'aller au-delà des limites politiques habituelles, qui implique de la gestion de la diversité peut favoriser le développement des habiletés de leadership, car elle fournit un contexte permettant aux gestionnaires d'essayer de nouveaux comportements et de revoir ses façons de faire et de penser (Svensson & von Knorring, 2025). Elle permet aussi d'identifier les écarts entre les habiletés actuelles de la personne et celles nécessaires pour assurer le rôle de leader dans la situation qui présente un défi. Arar, Tlili, Schunka, Salha & Saiti, (2025) suggèrent toutefois qu'une expérience trop challengeant (qui dépasse un seuil de difficulté optimal) peut ralentir et même freiner le développement des habiletés de leadership, dû à l'accroissement de l'anxiété et de l'incertitude à l'égard des comportements à adopter de la part de l'individu. L'étude démontre par ailleurs que l'accessibilité à du feedback permet de venir contrer cette diminution en permettant aux individus de mieux agir en présence d'incertitude.

Parallèlement, l'apprentissage dans l'action (Revans, 1979) est un paradigme qui a gagné beaucoup de popularité auprès des chercheurs au cours des dernières décennies. Dans les programmes de formation qui s'en inspirent, les participants sont amenés à travailler avec d'autres gestionnaires, en petits groupes et à l'aide d'un facilitateur, sur des problèmes réels, complexes et stressants. La structure fondamentale des programmes d'apprentissage dans l'action, telle que proposée par Revans, implique quatre types d'activités distincts, mais complémentaires, à savoir : l'application d'une méthode scientifique, la recherche d'une décision rationnelle, l'échange de conseils et de critiques franches, ainsi que l'apprentissage de nouveaux comportements. L'auteur soutient que cette forme d'apprentissage force les participants à prendre conscience de

leur propre système de valeurs, puisque les problèmes auxquels ils sont confrontés présentent des risques d'échec personnels. De plus, elle les amène à agir de façon cohérente avec leurs nouvelles façons de penser. Ainsi, l'auteur soutient que l'apprentissage dans l'action ne favorise donc pas le développement par soi-même, mais bien le développement de soi-même. Cette forme d'apprentissage aurait comme avantage de permettre l'aller-retour entre l'action et la réflexion qui apparaît nécessaire au développement des habiletés personnelles liées au leadership. Une des formes d'apprentissage qui a grandi en popularité au cours des dernières années et dont les principes s'apparentent grandement à ceux de l'apprentissage dans l'action est le codéveloppement. Le groupe de codéveloppement professionnel peut être défini comme *« une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle. »* (Payette et Champagne, 1997).

L'apprentissage dans l'action soit un moyen de développer le leadership transformationnel chez les gestionnaires. Marsick (1987) a étudié un programme mis sur pied par le Management Institute of Lund (institut offrant des programmes de développement organisationnel, des affaires et du leadership à Stockholm) et démontrent que les adultes apprennent mieux dans le cadre d'échanges et en tentant de résoudre des problèmes liés à la vraie vie. Un des principes sur lequel est basé ce programme est que les gens ont une capacité illimitée à apprendre et à se questionner (insight), mais qu'ils retiennent de façon limitée les notions théoriques enseignées. Selon Marsick (1987), le modèle d'apprentissage dans l'action permet aux gestionnaires d'explorer leur propre jugement plutôt que de succomber à la tentation de suivre d'anciens modèles de pensées. Par ailleurs, plus les gestionnaires occupent des fonctions de gestion à un niveau organisationnel supérieur, moins les tâches sont structurées et plus la relation avec les parties prenantes est complexe et les objectifs flous. Les auteurs considèrent que c'est dans ce contexte que l'apprentissage dans l'action est le plus pertinent pour développer des habiletés de gestion.

Dans le milieu organisationnel, l'apprentissage dans l'action permet de créer ce que Bowerman (2003) appelle un white space (i.e. une période de temps où l'on met de côté les priorités habituelles pour reconsidérer et réfléchir sur ce qui se passe dans

l'organisation). Dans le cadre de sa recherche ethnographique basée sur un programme d'apprentissage dans l'action dans une entreprise, des témoignages tirés d'essais ainsi que d'entrevues ont permis l'analyse de l'expérience vécue par les vingt-neuf participants. Cette étude a permis d'identifier quatre grandes composantes du développement de la compréhension du rôle de leadership chez les participants, rendues possible par le programme :

- Comprendre le concept de la stratégie émergente, à savoir qu'il n'existe pas toujours une réponse préconçue et que les initiatives prises par les membres de l'organisation peuvent contribuer à construire la stratégie organisationnelle ;
- Reconnaître la dimension du marketing des idées dans le leadership ;
- Prendre conscience du paradigme de l'apprentissage, à savoir qu'il ne s'agit pas de transférer des notions d'une personne à l'autre, mais bien de s'engager et de prendre responsabilité dans son développement ;
- Développer une compréhension et une définition du leadership qui est applicable dans le quotidien

Le leadership est devenu pour les gestionnaires une façon de créer et recevoir du sens à travers les exercices, en établissant des liens entre leurs projets personnels et ce qu'ils ont à offrir à l'organisation en tant qu'individus.

L'apprentissage dans l'action permet donc aux individus de créer leurs propres modèles de leadership à partir de leur situation organisationnelle. Ce processus s'effectue à l'aide d'une combinaison d'approches, notamment en travaillant sur des projets de la vraie vie, en participant à des séminaires, en réalisant des activités de réflexion personnelle et d'échanges de perspectives. Il apparaît qu'une partie importante de ce type d'apprentissage est la réflexion dans l'action (reflection-in-action), qui permet, à l'aide d'un facilitateur, de faire un va-et-vient entre l'action et la théorie (Marsick, 1987).

Aussi, certains auteurs suggèrent que les méthodes réflexives d'apprentissage sont particulièrement pertinentes pour apprendre des expériences qui sont complexes et qui arrivent de façon sporadique. Le principal avantage de ces méthodes est de permettre de créer des liens entre le passé, le présent et le futur plutôt que de tirer des conclusions

qui soient trop partielles ou spécifiques en fonction du moment présent (Silva, 2016). De plus, plusieurs études ont démontré que les programmes de formation proposant des activités de réflexion favorisent chez les participants un apprentissage plus approfondi d'eux-mêmes, en leur permettant de développer de meilleures visions et objectifs ainsi qu'une philosophie ou d'un modèle de leadership qui a du sens pour eux (Burton & Dickinger, 2025).

La réflexion et le développement se rapportent également à la disposition psychologique des individus. À cet égard, plusieurs études se sont penchées sur les différents stades de développement psychologique associé au leadership. Les auteurs de l'approche constructive développementale (Kegan, 1980 ; McCauley, & Wakefield, 2006) proposent pour leur part un modèle de développement en fonction de cinq niveaux d'acquisition de maturité chez le leader. Au premier niveau, l'individu ne possède encore aucune capacité de leadership, alors qu'au dernier niveau, le leader est en mesure d'intégrer les visions et les paradoxes de différents systèmes de référence, tout en restant humble et en travaillant de façon harmonieuse avec les autres individus.

D'autre part, au-delà du changement dans les façons de faire associées au développement du leadership, certains auteurs suggèrent également qu'une composante importante de cet apprentissage réside dans l'évolution de la façon dont les gestionnaires appréhendent la réalité (Baron & Cayer, 2011). Cela passerait par l'atteinte de différents stades de développement de la conscience. Il existe une séquence hiérarchique reconnue des stades de développement à cet effet (Kohlberg et Hersh, 1977), qui se divise en trois grandes phases : préconventionnelle, conventionnelle et postconventionnelle. Au stade préconventionnelle, l'enfant se développe et apprend à reconnaître et interpréter les règles et les coutumes dans son environnement. C'est au début du deuxième stade que l'adulte intègre et s'approprie les mœurs de son groupe d'appartenance afin de définir sa réalité, pour ensuite chercher à atteindre la meilleure compréhension et l'efficacité dans ses rapports aux autres. C'est aussi au stade conventionnel que l'individu acquiert une plus grande indépendance relationnelle, ainsi qu'une capacité de développer des rapports plus profonds avec les autres.

Au stade post conventionnel, l'individu devient plus conscient des biais, des limites et des intérêts du système social dans lequel il évolue et sa pensée devient plus créative et flexible. Au dernier stade de la conscience post conventionnelle, l'individu témoigne d'un souci de cohérence systémique et d'efficacité et il prend plaisir à construire avec les autres (Cayer et Baron, 2006). En lien avec l'exercice du leadership, il apparaît que la majorité des gestionnaires se situe vers la fin de la phase conventionnelle et que ce ne serait qu'une minorité de gestionnaires qui accèderaient à une conscience post conventionnelle. Aussi des recherches relèvent que les acquis provenant des premiers stades de conscience post conventionnelle permettent de stimuler et de mieux soutenir l'apprentissage et les transformations organisationnelles (Carta, 2018). Parmi les moyens de favoriser le développement de la conscience à un stade post conventionnel, une étude a observé l'efficacité du contact avec un mentor ou un modèle dont la conscience est au stade post conventionnel, de l'engagement dans un processus de réflexion, de la thérapie et de la pratique de la présence attentive (Carta, 2018).

La formation liée au développement du leadership peut être conçue comme un lieu d'expérimentation où les participants peuvent tester leurs nouvelles connaissances, émotions et comportements avant de les transposer dans leur vraie vie (Bonny, 2011). En effet, plusieurs études soulignent l'efficacité des programmes de formation contribuant à créer un environnement propice à l'expérimentation où l'exploration est permise et encouragée. Lorsque ce contexte de laboratoire favorise une culture de challenge et de soutien, il permet alors de développer le courage des participants et l'expansion de leur zone de confort, grâce à la pratique de nouvelle façon d'être dans un environnement sécuritaire et encourageant (Ménard, 2015). Ce type de contexte favorise également le développement de la confiance envers soi et les autres. Plusieurs techniques peuvent être utilisées à cet effet, telles que le recadrage positif (i.e. permettre à une situation d'être perçue différemment), l'encouragement, l'anticipation ou la mise en situation répétée de situations difficiles (Garant, Letor & Bonami, 2010).

Les états physiologiques et émotionnels jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle. Lorsqu'une personne associe un état émotionnel aversif tel que l'anxiété avec une faible performance du comportement demandé, cela peut l'amener à

douter de ses compétences personnelles pour accomplir ce comportement et ainsi conduire à l'échec. Par contre, les individus seront plus enclins à croire au succès s'ils ne sont pas gênés par un état aversif. C'est pourquoi sur la question si une faible performance au travail amène à douter de ses compétences personnelles, 250 et 173 ont été d'accord et tout en fait d'accord. La performance individuelle au travail et ses déterminants psychologiques majeurs, ceux de Motowidlo (2003) et de Campbell (1990), méritent une attention particulière. La performance individuelle au travail que nous avons retenue dans nos développements. Les travaux de recherche les plus récents tentent également d'offrir une perspective intégrative des liens entre les déterminants psychologiques majeurs de la performance et la performance individuelle au travail.

L'importance des compétences et du rendement des individus, à un premier niveau, et celle des compétences et de la performance de l'organisation, à un autre niveau et s'est accrue. Pour atteindre ces objectifs, les organisations concernées ont apporté des changements qui ont eu des effets sur les conditions d'exercice du travail, les compétences à maîtriser, le rendement individuel, la performance organisationnelle escomptée et la santé psychologique au travail. Les principales transformations sont, sur le plan stratégique, la recherche de nouveaux positionnements basés sur des compétences distinctives et, sur le plan opérationnel, la fusion d'activités, la réduction de l'effectif, l'augmentation des cadences de travail et des modifications aux tâches des travailleurs, ces dernières provenant d'une organisation différente du travail ou d'exigences accrues en matière de rôles discrétionnaires.

5.1.3. Hypothèse 3 (Ha3) : Il existe un lien significatif entre les persuasions sociales reçues et le styles de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun

Les données recueillies sur cette troisième hypothèse ont également été testées à l'aide de la corrélation des rangs de Spearman et de la régression multiple. Il a été constaté que les persuasions sociales reçues peuvent influencer de manière significative le style de management des responsables d'écoles primaires publiques. L'indice statistique de corrélation des rangs des lancers de 0,931 était un coefficient positif révélant que la relation entre ces persuasions sociales reçues et le style de management

des responsables d'écoles primaires publiques est élevée et positivement significative. Sur la base du niveau de signification de 0,00, nous pouvons donc conclure qu'il n'y aura aucune erreur en admettant que les persuasions sociales reçues peuvent avoir un impact positif sur le style de management des responsables d'écoles primaires publiques.

La plupart des personnes interrogées (259) sont fortement en désaccord avec l'affirmation selon laquelle ils préparent les collègues à éviter la tentation. Ainsi, même si les persuasions sociales reçues peuvent avoir un impact positif sur le style de management des responsables d'écoles primaires publiques, une tentation est une chose à laquelle l'on doit résister, car y succomber serait quelque chose de mal selon ses croyances religieuses ou votre code moral, mauvais pour la santé ou bien-être, ou cela pourrait engendrer des problèmes dans les relations avec les autres, ce qui entravera le processus de développement des compétences comme directeur. En outre, 162 personnes interrogées n'étaient pas d'accord et 99 fortement en désaccord avec le fait qu'ils adaptent une réflexion à un large éventail de défis uniques en matière de leadership. Transformer les managers en leaders est conçu pour aider tous les responsables à puiser dans leurs capacités naturelles pour conduire les autres à rechercher et à obtenir des résultats. Il faut du dévouement envers une vision et l'organisation de personnes motivées pour atteindre les résultats que vous espérez pour votre communauté. Cela repose beaucoup moins sur l'autorité que sur un engagement à créer l'avenir dont vous rêvez. Les gens sont attirés par les leaders en raison de leur personnalité et de la façon qu'ils ont d'entretenir des rapports avec les autres. Ils aident les personnes à élargir la vision qu'ils possédaient. Ils encouragent les individus à faire face à des défis qu'ils ne se seraient pas sentis capables de relever auparavant et ils soutiennent leurs efforts à aller encore de l'avant.

En effet, respectivement 298 et 114 étaient en désaccord et fortement en désaccord sur le fait de la causerie de cohésion entre collègues dans votre école. Cela pourrait impliquer qu'une équipe est un petit nombre de personnes aux compétences complémentaires, ayant des intérêts et un but commun, et qui partagent une façon de travailler dont ils se tiennent mutuellement responsables. Ils échangent des idées, ont des objectifs collectifs et des compétences variées. Contrairement à un groupe de travail, qui est un groupe pour lequel il n'existe aucun impératif de performance ni opportunité

qui nécessiteraient qu'il devienne une équipe. Les membres interagissent principalement en vue de partager des informations, de bonnes pratiques ou des visions, et pour prendre des décisions permettant à chacun d'être performant dans son propre domaine de responsabilité. Les changements aident à passer progressivement :

Un travail basé sur des actions « héroïques » qu'on entreprenne seul à des actions collaboratrices qui exploitent la force des groupes pour produire des résultats durables ; un état de désespoir ou de cynisme, dans lequel l'on voit des problèmes et des obstacles insurmontables, à un lieu d'espérance et de rêves dans lequel les possibilités d'améliorer les choses ; une tendance à blâmer les autres pour les problèmes ou les échecs, alors qu'il faudrait prendre l'initiative, s'approprier les défis, et travailler ensemble pour en faire quelque chose ; de journées frénétiques remplies d'activités sans rapport les unes avec les autres et menées sans but précis, à un travail ayant un objectif, dirigé vers l'obtention de résultats qui ont de l'importance ; de la préoccupation de vous-même et des façons de répondre à aux besoins, à un lieu où offrir généreusement et avec compassion un plus grand bien, et aussi donner à d'autres l'idée à en faire autant. Ces changements ne sont pas faciles à réaliser ou à maintenir parce que les propres besoins, habitudes et soucis peuvent interférer à tout moment. Mais quand la conscience de ces changements, on peut se corriger quand on constate qu'on est occupé, mais improductif vers un état de désespérance. On peut s'arrêter quand on ressent le besoin impérieux de blâmer quelqu'un d'autre ou quand ces propres besoins éclipsent le souci pour un plus grand bien.

Les valeurs personnelles assoient votre leadership. Les valeurs influencent la façon dont vous exercez votre leadership. Il y a une forte composante éthique dans un leadership positif et que l'on ne retrouve pas dans un leadership négatif. Les managers qui démontrent des valeurs positives gagnent le respect de leur personnel. Les leaders sont respectés pour leur éthique et leur engagement personnel. Respecter les autres signifie être désireux d'écouter leurs points de vue et leurs besoins. Le respect permet d'établir une relation de confiance au fil du temps et la confiance est la base du développement de relations productives. L'une des fonctions des leaders est de constituer un exemple de prise de risques calculés qui ne mette pas en danger l'organisation, sa mission ou les personnes. Les leaders n'abandonnent pas, même quand

ils tombent. Ils se relèvent, secouent la poussière de leurs vêtements et trouvent le courage de s'engager à nouveau. Dans leur persistance, ils ne perdent jamais de vue l'avenir positif qu'ils essaient de créer. Les bons leaders sont ouverts à l'apprentissage et inspirent les autres à faire de même.

Je dois tout d'abord être honnête envers l'institution. Je dois être très bon, connaître toutes mes limites, les abus d'autorité [...]. Ce qu'il y a autour de vous doit être également important à vos yeux. Les ressources qui vous entourent sont comme de l'or et elles peuvent être perdues si vous ne savez pas comment les manier (Entretien, 15 Octobre, 2021).

La majorité des personnes interrogées (366) n'ont pas réalisé les objectifs fixés par ces supérieurs, pour garantir l'efficacité des persuasions sociales reçues. Le principe sous-jacent à la fixation d'objectifs quotidiens consiste à décomposer les grands objets à long terme en petites étapes réalisables. Cela peut considérablement améliorer la capacité à les atteindre. La réalisation des objectifs quotidiens procure un sentiment d'accomplissement qui alimente la motivation. Chaque petite victoire renforce la conviction que l'on est capable de réussir et crée une boucle de rétroaction positive. La réalisation régulière d'objectifs quotidiens renforce l'auto-efficacité. Au fur et à mesure que les individus achèvent des tâches, leur confiance en leurs capacités s'accroît, ce qui les rend plus proactifs et plus résistants. Le fait de paramétrer et d'atteindre des objectifs quotidiens permet de cultiver la discipline. Cela nécessite de définir des priorités, de gérer son temps et de se concentrer. Avec le temps, ces habitudes s'enracinent, ce qui permet de rester plus facilement sur la bonne voie et de résister aux distractions. En outre, quant à la question de savoir l'observation d'une persuasion verbale dans une école, la plupart des personnes interrogées (140 et 135) étaient respectivement en désaccord et fortement en désaccord. Cela implique que le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation en formation, l'idée que les croyances qu'a les participants en ses capacités à réussir jouent un rôle crucial dans son engagement et ses performances. L'importance du sentiment de compétence ou de contrôle constitue un point commun majeur de la plupart des courants de recherche en psychologie de l'éducation. Le sentiment d'efficacité est de demander au participant dans quelle mesure il se sent capable d'apprendre.

L'efficacité personnelle perçue est un facteur important. Bandura (1997) stipule que le sentiment d'efficacité personnelle serait déterminé par quatre sources d'information : les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), les expériences vicariantes (modelage, comparaison sociale), la persuasion verbale (feed-back évaluatifs, encouragements, avis de personnes significantes), et les états physiologiques et émotionnels. Cependant, les expériences antérieures n'ont pas nécessairement une influence mécanique sur les croyances d'efficacité. Ces expériences constituent en effet des souvenirs autobiographiques pour les individus, et elles peuvent donc être modulées par les processus mnésiques. L'activation de souvenirs spécifiques avait l'effet contre-intuitif de diminuer l'activation émotionnelle. De plus, de tels souvenirs procurent un matériel très riche qui peut contribuer au changement de la représentation de soi, et donc peut-être du sentiment d'efficacité personnelle. Par contre, l'activation d'un souvenir autobiographique à un niveau général maintient l'activation émotionnelle liée au souvenir. L'individu se trouve alors envahi par cette émotion, et la représentation de soi ne peut guère être modifiée étant donné que le matériel cognitif à sa disposition est très pauvre et qu'il n'a donc pas la possibilité de l'utiliser pour des processus analytiques ni pour la résolution de problèmes (Philippot, Baeyens, Douilliez & Francart, 2004).

Exercer un leadership signifie de permettre aux autres de relever des défis et d'obtenir des résultats dans des situations complexes. Être un manager signifie d'organiser les composantes internes d'une organisation pour mettre en place de systèmes et coordonner des ressources pour produire une performance fiable (Entretien, 12 Novembre, 2021).

La construction de communautés en bonne santé nécessite d'impliquer les autres : le personnel, le service, l'organisation, ainsi que les partenaires dans la communauté et dans l'organisation. Le climat de travail fait référence à l'ambiance dominante sur le lieu de travail ou à ce que l'on ressent en y travaillant. Le climat est l'ensemble des conditions ayant trait à la motivation du personnel.

Les systèmes de gestion sont les structures, processus et procédures que les managers développent pour faciliter le travail. Ces systèmes aident le personnel à faire son travail. Les managers utilisent des systèmes pour organiser les tâches et suivre les progrès

dans la réalisation de ces tâches. Les pratiques de leadership et de management peuvent créer ces systèmes et encourager le personnel à s'engager à les utiliser. Au fur et à mesure du développement de l'organisation améliore ces systèmes pour renforcer la performance de l'organisation.

Construire la capacité d'une organisation à répondre aux défis contribue à atteindre les résultats : de meilleurs services qui améliorent les problèmes de santé. Prenons, par exemple, le cas d'une responsable de formations sanitaires en santé maternelle et planification familiale. La mortalité infantile est élevée et le paludisme est un problème majeur dans son secteur.

Quand des managers utilisent de bonnes pratiques de management, ils s'assurent que les plans opérationnels et les structures de rapport sont clairs et reflètent les priorités de l'organisation. Dans la mesure où les bons managers renforcent le recours aux systèmes et processus de management pour rendre le travail plus facile, le personnel sait ce qu'on attend de lui et est capable d'achever ses activités. Le personnel reçoit un feedback sur son travail grâce à une supervision facilitante et grâce à des systèmes de suivi et d'évaluation qui fournissent des informations fiables et en temps opportun (Entretien, 21 Octobre, 2021).

Tandis que les systèmes de gestion forment la base de processus fiables, le management seul ne garantit pas les résultats. Les responsables disposant de nouveaux outils et systèmes obtiennent souvent les mêmes résultats qu'avant, à moins qu'ils n'amènent les autres à bien utiliser ces systèmes qu'ils s'adaptent périodiquement pour répondre aux besoins des clients et qu'ils gèrent le contexte de l'organisation dans lequel ils les utilisent.

Les managers qui sont de bons leaders peuvent s'adapter aux conditions changeantes de l'environnement et amener également les autres à s'adapter. En utilisant leurs capacités d'adaptation, ils sont en mesure d'obtenir des résultats en dépit de conditions complexes et de ressources limitées. Ils sont bien renseignés sur les circonstances favorables et les menaces. Leur direction est claire pour le personnel. Les personnes et les ressources sont alignées autour d'une vision commune et partagée. De plus, en raison de leur engagement, les groupes de

travail livrent les résultats que les responsables ont promis (Entretien, 18 Octobre, 2021).

Le leadership et le management ne forment pas des processus distincts et séquentiels que vous réalisez séparément. Les pratiques de leadership ne sont pas indépendantes des pratiques de management. Les managers accomplis passent naturellement du leadership au management pour soutenir leurs équipes qui doivent faire face à des défis et atteindre des résultats.

5.1.4. Hypothèse 4 (Ha4) : Il existe un lien significatif les états physiologiques et émotionnels le styles de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun

Les données collectées sur cette dernière hypothèse ont été testées à l'aide de la corrélation des rangs de Spearman et d'analyses de régression multiple. À partir des résultats, il a été découvert que les états physiologiques et émotionnels peuvent influencer de manière significative le style de management des responsables d'écoles primaires publiques. Statistiquement, l'indice de corrélation des rangs des lancers était de 0,983, ce qui est un coefficient positif et révèle que la relation entre les états physiologiques et émotionnels et le style de management des responsables d'écoles primaires publiques est élevée et positive. Alternativement, en examinant le niveau de signification de 0,00, nous pouvons facilement conclure qu'il n'y a aucune erreur en admettant que les états physiologiques et émotionnels peuvent influencer de manière très positive le style de management des responsables d'écoles primaires publiques.

Nos statistiques de terrain nous ont amenés à la conclusion que les états physiologiques et émotionnels peuvent être utilisés pour influencer positivement le style de management des responsables d'écoles primaires publiques. La plupart de nos répondants (102 et 187) étaient respectivement fortement d'accord et d'accord sur le fait que les états physiologiques et émotionnels jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle. En évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel, en particulier lorsque son activité concerne la santé, les activités physiques et la gestion du stress. Les traitements qui réduisent les réactions émotionnelles élèvent les croyances en l'efficacité de gestion du stress, avec les améliorations correspondantes de performance.

Précisons enfin que Bandura n'adhère pas à une conception strictement individualiste de l'efficacité personnelle. D'une part, il accorde de l'importance à l'efficacité collective. D'autre part, il considère que le comportement et les états émotionnels de l'être humain sont mieux prédits par l'influence combinée des croyances d'efficacité et par les performances attendues au sein de sociétés données. Il y a donc interaction entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement. 276 personnes interrogées étaient également tout à fait d'accord et étaient d'accord sur le fait que les états physiologiques et émotionnels qui consistent en une auto-évaluation de ses compétences. Même si un bon nombre d'entre eux (138) se disaient incertains qu'ils s'expriment de manière enthousiasme entre les collaborateurs, 300 étaient cependant d'accord sur le fait qu'ils s'expriment de manière enthousiasme entre les collaborateurs. En présence d'un environnement faiblement réactif, les individus convaincus de leur efficacité intensifieront leurs efforts et, si nécessaire, s'efforceront de modifier des pratiques sociales injustes. 19 et 75 personnes interrogées n'étaient pas d'accord pour avoir vu de tels tests. Cela témoigne du fait que la plupart d'entre eux qu'ils ne s'expriment pas de manière enthousiasme entre les collaborateurs.

Le cas le plus favorable est évidemment celui où des personnes convaincues de leur efficacité évoluent dans un milieu susceptible de répondre à leurs attentes. Elles s'investissent alors dans l'action, et sont motivées par de fortes aspirations et tirent des satisfactions des résultats obtenus. Lorsque les gens s'estiment inefficaces mais voient que d'autres qui leur sont identiques sont récompensés de leurs efforts, ils peuvent tomber dans l'autodénigrement et la dépression.

Le sentiment d'efficacité joue un rôle essentiel dans de multiples aspects de l'existence humaine. Bandura consacre de longs chapitres à ses applications possibles, que ce soit dans le domaine cognitif et scolaire, dans la santé physique et mentale, dans le sport, dans l'organisation, ou encore dans le militantisme et l'action collective. Dans les pages qui suivent, je me limiterai à des résultats obtenus à propos de la réussite scolaire et professionnelle, et de la psychothérapie.

On peut faciliter le développement de l'efficacité cognitive personnelle en fixant des objectifs au directeur. La meilleure façon de maintenir la motivation personnelle est

de combiner un objectif à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à guider et maintenir les efforts de la personne le long du parcours, tout en lui fournissant des récompenses immédiates. Ces objectifs proximaux sont aussi un moyen efficace de réduire le risque de découragement dû à un objectif du directeur et d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, atteindre des sous-objectifs fournit des indicateurs croissants de maîtrise qui permettent d'acquérir un sentiment progressif d'efficacité personnelle.

Selon la théorie sociocognitive de Bandura, la croissance de l'intérêt intrinsèque est stimulée par des réactions émotionnelles et d'efficacité personnelle. Les gens manifestent un intérêt durable pour des activités où ils se sentent efficaces et qui leur procurent de l'autosatisfaction. D'innombrables études ont constaté que les effets des récompenses sur l'intérêt sont bien plus complexes qu'on ne l'affirme habituellement : elles peuvent augmenter l'intérêt des activités, le réduire ou n'avoir aucun effet, selon le cas (Bandura, 1986). Les récompenses extrinsèques présentent le plus de risques de réduire l'intérêt quand elles sont fournies simplement pour réussir de mieux en mieux dans une activité qui est déjà particulièrement intéressante. Par contre, les récompenses consécutives à la maîtrise d'activités contribuent à la croissance de l'intérêt et du sentiment d'efficacité personnelle, et favorisent les performances. Si les récompenses sont liées au niveau de compétence, l'individu éprouve plus d'intérêt pour l'activité si la compétence est généreusement récompensée que si elle l'est faiblement (Rosenfield, Folger & Adelman, 1980). Quand la récompense matérielle pour des performances est accompagnée de compliments relatifs à la compétence, les enseignants maintiennent un intérêt élevé pour l'activité (Pretty & Seligman, 1984). Même la récompense pour avoir entrepris une tâche, plutôt que pour l'avoir bien accomplie, peut augmenter l'intérêt si le fait de s'engager dans l'activité informe sur la compétence personnelle.

Dans les relations pédagogiques, les enseignants transmettent à maintes reprises des évaluations de leurs élèves, explicitement (notes, classement, commentaires) ou implicitement (attention différente portée selon les élèves, critères fixés aux uns et aux autres, mode de regroupement, niveau de difficulté des tâches). Un enseignant qui souligne la qualité du travail d'un élève facilite le développement du sentiment d'efficacité, contrairement à celui qui souligne la quantité de travail produit sans

référence à la qualité. Celui qui attribue à l'aptitude les progrès scolaires d'un élève a plus de probabilités de favoriser un plus grand sentiment d'efficacité et de réussite que s'il les attribue à un dur travail (Schunk, 1983). Mais ce n'est pas la notion d'aptitude innée qui facilite le développement du sentiment d'efficacité, mais celle d'aptitude que l'on peut acquérir.

Dans ces conditions, il faut plutôt attribuer les échecs à un manque de connaissances et de compétences cognitives que le sujet peut acquérir, et proposer des sous-objectifs proximaux afin de mettre en évidence la croissance de ses aptitudes personnelles. Notons pour finir qu'un sentiment solide d'efficacité intellectuelle et autorégulatrice favorise non seulement la réussite, mais aussi des relations sociales satisfaisantes et un développement émotionnel positif.

Dans les écoles très efficaces, les directeurs ne sont pas seulement des administrateurs, mais aussi des leaders pédagogiques qui recherchent des méthodes pour améliorer l'enseignement, tandis que dans les écoles à bas niveau de réussite, les directeurs fonctionnent surtout comme administrateurs et garants de la discipline. Le leadership scolaire compétent d'un directeur construit le sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants. L'efficacité personnelle perçue rend compte des variations de ces différents aspects intellectuels du parcours professionnel quand la réussite scolaire antérieure, l'aptitude intellectuelle et les intérêts professionnels sont contrôlés (Lent, Brown & Larkin, 1987). Cependant, quand les différences de croyances d'efficacité sont contrôlées, l'aptitude ne rend plus compte de la planification et de la sélection du parcours, et du niveau scolaire atteint, ce qui suggère que les croyances des élèves en leur efficacité intellectuelle constituent un médiateur essentiel entre l'aptitude et les parcours et résultats pédagogiques (Lent et al., 1993).

La théorie sociocognitive explique le fonctionnement humain en termes de causalité triadique réciproque (Carré, 2004). Chaque facteur majeur en interaction dans la structure causale triadique - la cognition, le comportement et l'environnement - fonctionne comme un élément important du processus organisationnel. Le facteur cognitif est représenté par les croyances d'efficacité managériale, l'établissement d'objectifs personnels et la qualité de la pensée analytique ; le facteur comportemental

est constitué par les choix managériaux ; enfin, le facteur environnemental comporte les propriétés perçues et objectives de l'environnement organisationnel, le niveau de défi qu'il requiert et la réceptivité des employés aux interventions managériales.

Des managers ordinairement doués, mais amenés à croire que la prise de décision complexe est une aptitude innée, que les organisations ne sont pas facilement contrôlables et que d'autres cadres réussissaient mieux qu'eux, et qui ont reçu un feedback soulignant l'insuffisance de leur performance managériale, ont présenté une détérioration progressive de leur fonctionnement managérial (Bandura & Jourden, 1991). Ils étaient envahis de doutes croissants sur eux-mêmes à propos de leur efficacité managériale lorsqu'ils rencontraient des problèmes. Leur raisonnement est devenu de plus en plus désordonné, ils ont réduit leurs aspirations organisationnelles et ont obtenu de moins en moins de résultats avec l'organisation qu'ils géraient. Des performances organisationnelles défaillantes ont de plus sapé l'efficacité managériale perçue.

Par contre, la croyance selon laquelle la prise de décision complexe est une compétence que l'on peut acquérir et que les organisations sont contrôlables, et un feedback soulignant les capacités comparatives des cadres et leurs gains de performance, ont favorisé la productivité organisationnelle. Les cadres agissant selon ces modes de croyance favorisables ont manifesté un sentiment durable d'efficacité même quand on leur a assigné des standards de productivité très difficiles à atteindre. Ils se sont fixés des objectifs organisationnels de plus en plus stimulants et ont fait preuve d'une bonne pensée analytique pour découvrir les procédures managériales. Cette orientation d'efficacité personnelle s'est traduite par une productivité organisationnelle élevée.

Dans les grandes entreprises, les managers sont continuellement confrontés à des décisions impliquant des dilemmes et des risques. Certains cadres considèrent que ces situations fournissent des occasions, tandis que d'autres y voient surtout des menaces. Krueger et Dickson (1993) montrent que les croyances des managers en leur efficacité décisionnelle affectent leurs évaluations. Ceux dont l'efficacité perçue est élevée se focalisent sur les occasions qu'il vaut la peine de saisir, tandis que ceux à faible sentiment d'efficacité s'attardent sur les risques à éviter.

5.2. GUIDE DU DIRECTEUR

5.2.1. SYNTHÈSE DU GUIDE DU DIRECTEUR

L'ouvrage intitulé "Guide du directeur de l'école primaire camerounaise" est un assemblage de textes et documents destinés à éclairer les responsables nommés à la tête des écoles primaires dans l'exercice de leur fonction. Il est véritablement une feuille de route produit par le CEPER-SA Cameroun en 1999 sous l'égide du MINEDUC, rédigé par une forte équipe d'experts constituée des inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux, des directeurs d'ENIEG et des inspecteurs de l'assistance française. Il est considéré par Charles Etoundi, alors ministre d'État chargé de l'éducation nationale (1997-2000.) comme un "outil...diffusé non seulement dans toutes les écoles du pays, mais également dans les inspections et les Écoles Normales d'Instituteurs d'Enseignement Général, assurant du même coup une référence commune nécessaire tant en formation initiale que continue qui permettra aux différents responsables d'œuvrer ensemble dans le même but..." (Avant-propos). En d'autres termes, il est désigné par les auteurs eux-mêmes comme "le référentiel de compétences du directeur d'école" assignant à ce dernier trois ordres de fonctions: relationnelle et sociale, administrative, et pédagogique. Il est divisé en deux grandes parties suivant les deux principaux rôles du directeur d'école désignés respectivement "rôle administratif" (partie 1) et "rôle pédagogique" (partie 2).

L'exploitation de cet ouvrage capital pour le développement de la présente recherche distingue deux phases de présentation, l'une macro-structurelle et l'autre micro-structurelle, ce avant de l'explorer plus en profondeur à l'effet d'en extraire les éléments de référence constituant le "catalogue de gestion" que tous les directeurs devraient appliquer. Il deviendra alors plus aisé d'apprécier le travail effectué sur le terrain au vu des données collectées lors de notre enquête-sondage.

5.2.2. Présentation macro-structurelle du "Guide"

Comme déjà relevé, l'ouvrage comporte deux grandes parties définissant et spécifiant les rôles du directeur d'école au double plan administratif et pédagogique. Chaque partie est subdivisée en plusieurs sections qu'il convient d'examiner en détail.

5.2.2.1. Du rôle administratif du directeur d'école

Cette partie comporte six sections présentant tour à tour les fonctions de représentation en rapport avec la hiérarchie administrative et l'environnement socio-humain, les différents domaines de gestion qui lui incombent telles que la gestion des relations, celle des élèves, du personnel, du matériel et des finances et enfin, la sixième section présente "les registres obligatoires et affichages" où il est encore question de la gestion des personnes et des biens.

5.2.2.2. Du rôle pédagogique du directeur d'école

Cette autre articulation comporte quatre sections dont la première concerne la planification, considérée comme la clé lui permettant d'avoir une bonne lisibilité des activités annuelles, trimestrielles, mensuelles ou séquentielles et même hebdomadaire relevant de ses obligations régaliennes; la deuxième concerne la formation continue interpellant le directeur à s'assurer de l'adéquation du travail effectué au sein de son école avec les exigences des programmes officiels et la conformité avec les approches pédagogiques recommandées, d'où le recyclage perpétuel des enseignants dont certains, recrutés localement, n'ont pas été formés initialement dans une ENIEG. La troisième section porte sur l'évaluation multiforme concernant aussi bien les élèves que les besoins en matériels didactiques, les enseignants, les manuels et programmes scolaires. La quatrième situe l'école dans son milieu, faisant du directeur un animateur de la société de par son implication dans le quotidien des populations et l'organisation des activités socio-culturelles dans le cadre des APPS.

De cet énoncé global des deux principaux rôles du directeur d'école primaire se déclinent des éléments de détail dont la mise en évidence de l'essentiel permettra d'avoir une vue suffisamment éclairée de ce Guide, laquelle servira de jauge par rapport aux pratiques de terrain observées

5.2.3. Vue micro-structurale du rôle administratif du directeur d'école

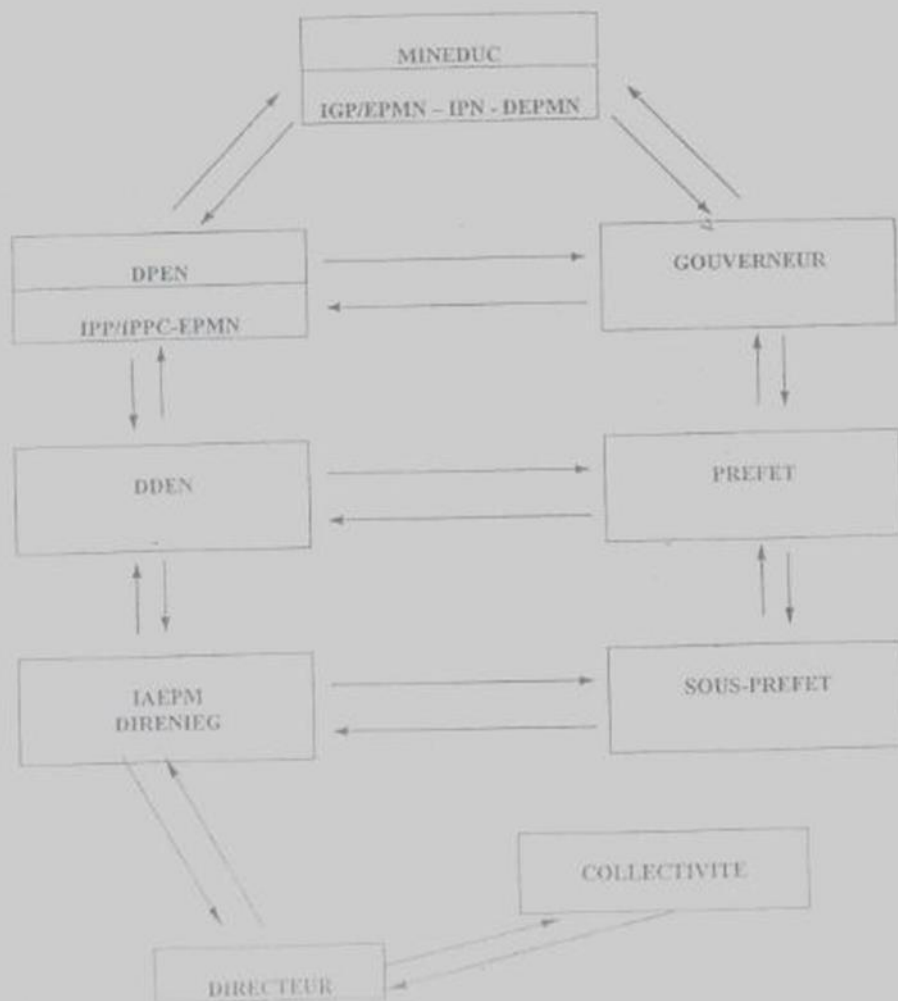
5.2.3.1. Des fonctions de représentation du directeur d'école primaire

En tant que responsable administratif, le directeur d'école primaire trouve sa place dans l'organigramme hiérarchique du Ministère de l'éducation de base (anciennement composante du MINEDUC: Ministère de l'éducation nationale au moment de la production du présent Guide) et de l'administration civile comme l'indique le schéma suivant (p.8)

LE DIRECTEUR REPRESENTE L'AUTORITE DANS L'ORGANIGRAMME HIERARCHIQUE

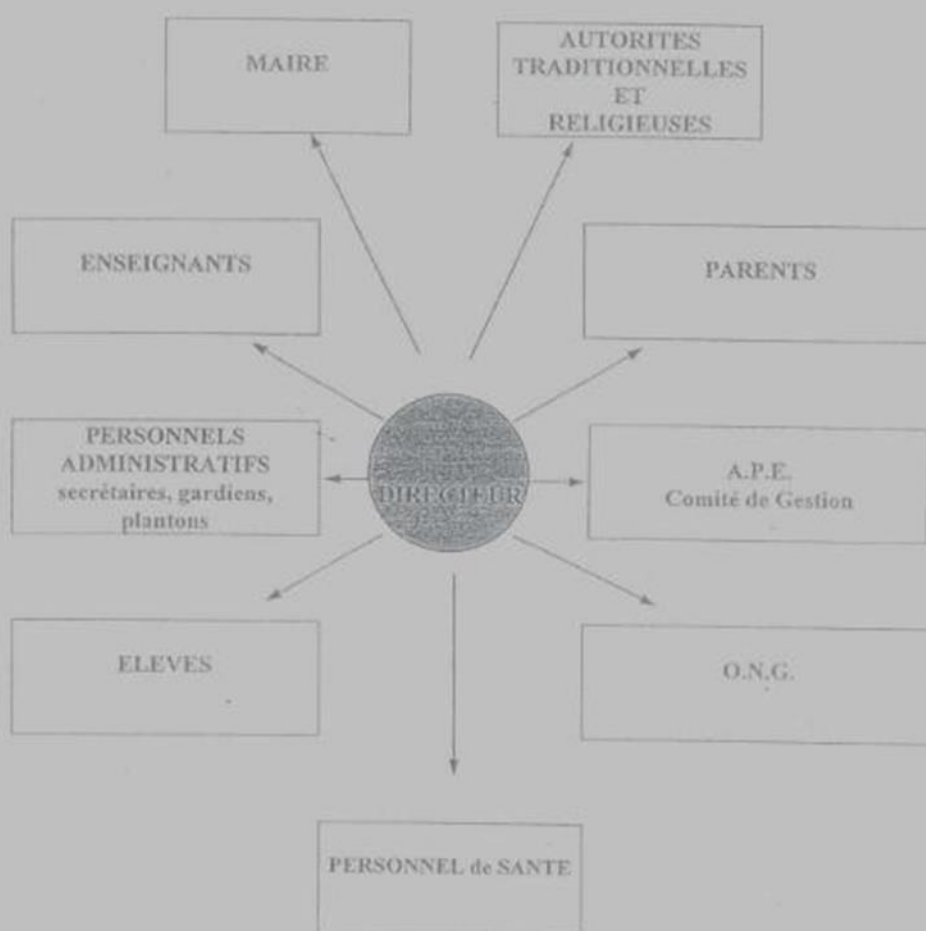
PEDAGOGIE
hiérarchie administration
MINEDUC

ADMINISTRATION
hiérarchie administration
CIVILE



Outre cette responsabilité au double plan pédagogique et civil, le directeur d'école primaire représente aussi son école dans son environnement social et humain. Il s'agit ici de l'école au sein des communautés territoriales gérées par les maires et les chefs traditionnels et religieux. Il porte ainsi un poids social non négligeable et constitue une personne ressource pour certaines questions liées à la recherche du bien-être de la communauté, d'où le schéma suivant présentant ses différents axes de sollicitations.

LE DIRECTEUR REPRESENTE L'ECOLE DANS
SON ENVIRONNEMENT SOCIAL ET HUMAIN



Au total, les deux fonctions de représentation qui incombent au directeur d'école aux plans administratif et de l'environnement social et humain lui confère un statut social digne de respect au-delà de la simple occupation d'un bureau parfois assez rudimentaire au sein de l'école. Ses autres attributions qui seront dévoilées au fil du présent décryptage permettront de voir à quelles activités et tâches ce responsable est appelé à se livrer au quotidien en vue de la réussite de l'école vers laquelle affluent les enfants du pays. En effet, il est un gestionnaire multidimensionnel.

5.2.3.2. De la gestion des relations

Dans cette rubrique, le directeur d'école primaire (que nous désignerons désormais comme "directeur" tout simplement) est appelé à gérer les relations internes et externes.

a. Au plan interne, ces relations concernent ses adjoints (enseignants placés sous son autorité) au double sens vertical et horizontal: vertical s'agissant de la relation de lui à eux suivant l'ordre hiérarchique, et horizontal (entre enseignants), les élèves et leurs maîtres, l'école avec les parents d'élèves. Le directeur joue dans ce réseau relationnel un rôle de régulateur et d'arbitre assurant de par son statut d'autorité la supervision du travail des adjoints dont il est le supérieur hiérarchique direct auquel ils doivent respect et soumission par obligation professionnelle. À l'égard des élèves, il est comme l'autorité suprême répondant de leur intégrité physique et morale pendant leur séjour à l'école. Il est donc un arbitre devant savoir gérer les conflits à tous les niveaux et apaiser d'éventuelle tensions chez les collègues les élèves et même les parents d'élèves, bref, il est le garant du climat de paix et de sérénité qui doit régner dans le service.

b. Au plan externe, elles concernent ses rapports avec sa hiérarchie administrative à laquelle il rend compte de tout son travail, avec les autorités civiles et les autres partenaires de l'école tels que les associations, les ONG, les prestataires de services et autres. Non seulement il doit être un bon négociateur, mais savoir aussi rester dans les normes légales sans jamais perdre de vue qu'il oeuvre en permanence dans l'intérêt de l'institution scolaire. De là il est exigé de lui quelques qualités telles que par exemple le sens de l'accueil, la courtoisie, la disponibilité, le dynamisme etc. auxquels s'ajoutent la fermeté, l'intégrité, la fiabilité, la perspicacité, la culture et la curiosité intellectuelle...faisant de lui un apprenant-chercheur sans relâche. Par dessus tout, il doit être un bon communicateur.

c. La communication comme clé de la bonne direction. Suivant le Guide (p.11-18), le directeur est le principal pôle d'émission de l'information vers l'intérieur: ses adjoints et élèves reçoivent les directives à suivre, et vers l'extérieur: hiérarchie et le reste de la communauté éducative qui reçoivent les rapports sur la marche de l'école, des besoins et autres modalités retenues (de par différents conseils) pour la réussite. Il dispose, pour remplir cette importante mission d'information, d'une batterie d'outils et canaux de transmission tels que

- le tableau d'affichage, suffisamment visible, proche de son bureau et d'accès facile et libre à tous en cas de besoin;

- le cahier de transmission, à l'attention des enseignants contenant toutes les informations reçues et directives à appliquer. Chacun y matérialise sa prise de connaissance par l'émargement, faisant ainsi de la non application une faute professionnelle passible de sanction réglementaire. Le modèle de ce cahier est présenté en page 12.

Modèle de disposition de cahier :

Date :	N° d'ordre
Objet et référence:	
(Texte si la note est brève.)	
Emargement du personnel de l'école précédé de la mention «pris connaissance le (date)»:	
SIL :	CE ₂ :
CP :	CM ₁ :
CE ₁ :	CM ₂ :
Le Directeur :	

Conseil : Veiller à ce que les informations soient aérées et bien séparées les unes des autres.

Les réunions :

Pour toute réunion et avant sa tenue, le Directeur ne doit pas oublier de faire parvenir à ses adjoints une convocation individuelle ou même collective mentionnée dans le cahier de transmission qui sera émargée par chaque personne concernée.

Lors des réunions le Directeur fait figurer à l'ordre du jour le rappel des différentes notes parues depuis la dernière réunion.

Il vérifie qu'elles ont bien été exécutées et si cela n'est pas le cas, il prend des mesures devant faire qu'elles le soient rapidement.

Il apporte des explications, des informations nouvelles.

Le Directeur désigne à chaque réunion un rapporteur qui doit consigner sur le cahier de réunions, les grandes lignes de ce qui a été dit.

Tout autre partenaire concerné par une réunion recevra aussi une convocation individuelle.

- Les réunions sont convoquées après information-convocation des concernés, que le directeur préside personnellement en désignant un adjoint comme rapporteur chargé de prendre les notes et dresser un rapport fidèle du déroulement de la séance.

- À l'égard de la hiérarchie (p.13), il peut procéder verbalement ou par écrit selon la circonstance. La communication écrite ici doit se faire dans le respect du style administratif propre à chaque type de document: rapport, procès-verbal, compte rendu, soit-transmis, etc. Il a plutôt l'obligation de tenir la hiérarchie informée du travail de ses adjoints assorti de ses appréciation et observations, des activités pédagogiques (évaluations, résultats et statistiques), des sinistres, des accidents, des litiges et tout incident survenant dans le périmètre de l'établissement, de la gestion des événements majeurs (fêtes nationales et journées mondiales ou internationales), sans oublier les rapports de différentes réunions. Son travail est néanmoins simplifié par la présentation des formulaires des canevas et modèles de lettres administratives

Guide du Directeur

CANEVAS DE LETTRE ADMINISTRATIVE

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE D.P.E.N./O D.D.E.N. L.A.E.P.M. E.P. 1	REPUBLIQUE DU CAMEROUN PAIX-TRAVAIL-PATRIE 2
	Ville, le (date complète) 3
	BLOC EXPEDITEUR 4
Réf : 6	BLOC DESTINATAIRE (voie hiérarchique) 5
Objet : 7	
Formule d'appel 8	
J'ai l'honneur de solliciter de votre bienveillance 9	
Lettre argumentée 10	
Pièces jointes 11	
Formule de politesse 12	
Copie adressée à : (destinataire) 13	Cachet de l'école Signature Nom 14

N.B. cfr 8 : il n'y a pas de formule d'appel dans les correspondances adressées à la hiérarchie du MINEDUC.

14

CANEVAS DE « SOIT TRANSMIS »

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
D.P.E.N/O
D.D.E.N.
I.A.E.P.M.
E.P.
1

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX-TRAVAIL-PATRIE
2

Ville, le (date complète)
3

SOIT-TRANSMIS N° /ST/MINEDUC/DPEN/ EP de

BLOC EXPÉDITEUR
4

BLOC DESTINATAIRE
(voie hiérarchique)
5

Réf. :

6

Objet :

7

Formule d'appel

8

J'ai l'honneur de vous transmettre

9

Analyse ou observation
Argumentation plus avis du Directeur

10

Nombre de pièces jointes

11

Formule de politesse

12

Copie adressée à : (destinataire)

13

Cachet de l'école

Signature

Nom

14

N.B. cfr 8 : il n'y a pas de formule d'appel dans les correspondances adressées à la hiérarchie du MINEDUC.

MODELES DE LETTRES

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

D.P.E.N. Pour le SUD

D.D.E.N. de la MVILA

I.A.E.P.M. de EBOLOWA

Ecole Publique d'Ebolowa II

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

Ebolowa, le 28 novembre 1997

Le Directeur de l'Ecole Publique
de Ebolowa GR II à EBOLOWA

à Monsieur l'Inspecteur d'Arrondissement
de EBOLOWA à EBOLOWA

Référence : N°EP/EBWA/GR/97

Objet : Demande de permission d'absence.

Je viens solliciter une permission d'absence de trois jours afin d'aller retirer ma voiture nouvellement arrivée au port de DOUALA.

Je joins à la présente demande les photocopies de la carte grise et du "bon d'enlèvement" relatifs au véhicule.

Dans l'attente d'une suite favorable, je vous prie d'accepter Monsieur l'Inspecteur, l'expression de mon profond respect.

Cachet de l'école et signature.

Nom et Prénom.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

D.P.E.N. Pour le SUD

Paix - Travail - Patrie

D.D.E.N. de la MVILA

I.A.E.P.M. de EBOLOWA

Ecole Publique d'Ebolowa II

Ebolowa, le 28 novembre 1997

Le Directeur de l'Ecole Publique
d'Ebolowa GR II à EBOLOWA

à Monsieur le Maire de la Commune Rurale
d'Ebolowa à EBOLOWA.

Référence : N°EP/EBWA/GR/97

Objet : Demande de dotation en tables-bancs.

Monsieur le Maire,

L'année dernière, les parents d'élèves de l'école publique d'Ebolowa GR II ont initié la construction d'une salle de classe supplémentaire; depuis les effectifs se sont accrus et, à ce jour, cette salle n'est pas encore équipée en tables-bancs.

J'ai donc l'honneur de solliciter de votre bienveillance l'attribution d'une dotation de soixante (60) tables-bancs pour équiper cette salle de classe.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez agréer, Monsieur le Maire, l'expression de ma considération distinguée.

Cachet de l'école et signature

Nom et Prénom

Le directeur ne saurait être un émetteur perpétuel sans recevoir en retour. Au contraire, il doit savoir écouter et prêter attention à son entourage, allant de ses adjoints aux parents en passant par les acteurs internes que sont les maîtres chargés de classes, les maîtres de service et les représentants des élèves. Il devra faire preuve de discrétion et de tact pour gérer à bon escient toutes sortes d'informations reçues. L'apprenant reste l'élément central, voire la raison de l'action éducative, d'où l'importance de sa gestion.

5.2.3.3. De la gestion des élèves

Elle constitue le point névralgique du rôle du directeur. En effet, elle recouvre de nombreux aspects incluant le recrutement et la radiation, la répartition par classes et dans les salles de classes, les promotions et les redoublements, les statistiques, la santé scolaire, la prévention et l'hygiène, les accidents, l'assurance, la fiche scolaire, la discipline et les cas des enfants en difficultés.

a. Recrutement et radiation:

Il incombe au directeur la responsabilité de procéder au recrutement des enfants en début de chaque année. Il devra pour cela sensibiliser les populations par tous les moyens de communication possibles à l'effet d'inciter les parents à inscrire tous les enfants en âge scolaire. Ceci est particulièrement recommandé dans les zones sous-scolarisées, où il pourrait s'appuyer sur les collectivités locales: les chefferies traditionnelles, les églises, les associations, les ONG, etc. Toutefois, il veillera à se conformer à la réglementation en vigueur en respectant les conditions d'âge et la composition du dossier de chaque candidat par niveau concerné.

La radiation, quant à elle, peut se faire sous deux conditions possibles: soit par exclusion définitive pour cause d'indiscipline notoire ou d'incapacité avérée, soit sur demande du parent pour des convenances personnelles: affectation, déménagement de la zone d'habitation par exemple. Dans tous les cas, cet acte majeur est toujours assorti d'un certificat qui en énonce les motifs. Le modèle du certificat de radiation est d

• De la radiation pour indiscipline grave :

La radiation pour indiscipline grave est prononcée par l'IAEPM sur proposition du Conseil des maîtres. Le directeur informe la famille et peut proposer d'orienter l'élève radié vers une autre école primaire ou - si besoin est - vers un centre spécialisé.

• De la radiation à la demande des parents ou tuteurs :

- Aucun élève ayant déjà été inscrit dans une école ne doit être admis dans une autre école s'il n'est muni d'un certificat de radiation en cours de validité (cfr. modèle).
- Tout certificat de radiation ne doit être délivré que sur la demande expresse des parents ou des tuteurs de l'élève ; il devra mentionner :
 - . le nom du Directeur
 - . le n° et date de l'acte de naissance avec mention du centre qui l'a établi
 - . le motif et la date de la radiation

Ci-après modèle de certificat de radiation : (Format A4)

Je soussigné.....	(nom et prénom du Directeur)
Directeur de l'école.....	(pub. cath. etc.)
de.....	
Certifie que l'élève.....	(nom et prénom de l'élève)
Né(e)	
le.....	à.....
suivant la déclaration d'acte de naissance n°.....	
dressée	
le.....	à.....
est inscrit(e) dans mon établissement sous le matricule n°.....	
Il ou elle suit actuellement le.....	
Il ou elle quitte ce jour mon établissement pour les motifs suivants :	
Cachet de l'école	Fait à..... le.....
	Le Directeur, Signature
	Nom et Prénoms
N.B. La fiche de suivi sera transmise au directeur d'école qui nous retournera le présent certificat de radiation dont la durée de validité est de 30 jours.	

b. Répartition des élèves dans les classes, promotions et redoublements:

Après les recrutements, le directeur se doit de répartir les élèves dans les classes en tenant compte des effectifs, qui doivent être raisonnables afin de permettre la bonne gestion de la classe par les enseignants, du mixage des élèves afin d'éviter des clivages discriminatoires tels que par exemple le regroupement des plus brillants, des redoublants, des filles ou des déficients, etc.

Les promotions et les redoublements sont décidés en fin d'année par le conseil des maîtres statuant sur chaque cas au terme des évaluations et au vu des performances individuelles des élèves. Ainsi, en dehors de l'obtention de la moyenne de 10/20 requise pour la promotion automatique, certains élèves peuvent être déclarés admis après délibération sur la base des critères préalablement arrêtés.

Les redoublements sont également décidés en tenant compte, outre les performances insuffisantes, d'autres critères tels que l'âge et la durée dans la classe (premier ou deuxième redoublement par exemple).

Dans tous les cas, le rôle du directeur quant à la promotion, au redoublement et même à l'exclusion déjà évoquée se limite à la signature de la décision prise par le conseil des maîtres sous l'éclairage des titulaires des classes, et cela lui évite d'éventuelles récriminations de certains parents souvent portés à contester le sort final de leur progéniture lorsqu'il est défavorable.

c. les statistiques sur l'école:

Elles constituent des données chiffrées qui rendent compte du rendement de tout le travail effectué au cours d'une année scolaire. Elles permettent ainsi, d'année en année, d'estimer les taux de réussite, de redoublement et de déperdition scolaire dont on pourrait déterminer les causes et les effets. Le directeur est alors tenu de produire des données exactes portées sur des fiches conçues pour chaque type de décision dont les copies doivent être soigneusement conservées à l'école. Les modèles de ces fiches figurent aux pages 27 à 31 du Guide.

TABLEAU DE BORD DE L'ÉCOLE

Enseignement Primaire

1- Identification de l'établissement

Rubriques	Renseignements
Province	
Département	
Arrondissement ou district	
Ville ou village	
Ordre d'enseignement (1)	École publique ☐ École privée : ☐ Laïque ☐ Catholique ☐ Protestante ☐ Musulmane ☐ Autres (ex. : école de parents) :
Nom légal de l'école	
Adresse postale	
Téléphone	
Autre moyen de contact	
Date d'ouverture	
Année de transformation	

2- Caractéristiques de l'école

Nombre total de salles de classe :	Nombre total de tableaux noirs :
Nombre d'élèves :	
Nombre de salles de classe : en dur en matériaux provisoires	
Nombre de salles de classe : avec électricité sans électricité	
Nombre de salles de classe construites par : l'Etat APE ONG Fondateurs (écoles privées) Autres :	
Équipements sanitaires en état de fonctionnement : Nombre de robinets Nombre de WC	
Nombre de tables-bancs nombre de places assises	
Est-ce que l'école possède (2) : ☐ une bibliothèque ☐ une infirmerie ☐ une armoire à pharmacie ☐ un bureau du directeur ☐ une cuisine ☐ une salle polyvalente ☐ un terrain de jeu	
Nombre de maîtres : titulaires de l'Etat vacataires de l'Etat de parents Permanents (école privée) vacataires du privé	

(1) Cocher la case correspondante

(2) Cocher les cases correspondantes

3. Organisation pédagogique de l'école

Régime de l'école

- ☐ Ecole à temps plein
☐ Ecole à mi-temps, groupe 1^{er}.....
☐ Ecole à mi-temps partiel

Types de classes

- (a) Cours unique et maître unique ;
 (b) Cours unique et multi-maître ;
 (c) Cours multiples et maître unique ;
 (d) Cours multiples et multi-maître ;

N° (1)	Fonctionnement			Nombre d'élèves							Total élèves
	Types de classes (2)	temps plein (3)	mi-temps	SE1	CP1	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											
28											
29											
30											
Total											

(1) Commencer par la SE1, puis continuer jusqu'au CM2

(2) Indiquer la lettre correspondante à la désignation de la catégorie d'enseignant (A, B, C ou D)

(3) Mettre une croix dans la colonne temps plein si la division sur 30 heures de classe, selon méthode utilisée dans le tableau en temps

4. Tableau des âges

Classe et sexe	SIL		CPS		CP		CE1		CE2		CM1		CM2		Total	
Age	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
moins de 6 ans																
6 ans																
7 ans																
8 ans																
9 ans																
10 ans																
11 ans																
12 ans																
13 ans																
14 ans																
15 ans et plus																
Total																

5- Coursus scolaire

Informations	Classe et sexe		SIL		CP+CPS		CE1		CE2		CM1		CM2		Total	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Année passée																
Total inscrits																
Abandons au 1 ^{er} trimestre																
Abandons au 2 ^{ème} trimestre																
Abandons au 3 ^{ème} trimestre																
Total abandons																
Total décisions de redoublements																
Total départs (déménagements, exclusions, ...)																
Total décisions de passage en classe supérieure																
Nombre d'élèves reçus au CEPE																
Année en cours																
Réinscriptions des redoublants de l'école																
Réinscriptions des promus de l'école																
Premières inscriptions à l'école primaire																
Nouvelles inscriptions ayant déjà été inscrites dans une autre école primaire																
Redoublants																
Promus																
Total inscrits pour l'année en cours																

6- Caractéristiques des maîtres

Caractéristiques \ Classe	SIL	CPS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	cours multiples	Total école
Homme									
Femme									
Total									
Niveau d'études									
Niveau CM2 ou inférieur									
C.E.P.E.									
Secondaire 1er cycle									
BEPC									
Secondaire 2nd cycle									
Probatoire									
BAC									
Enseignement supérieur									
Total									
Formation									
Initiale ENI, ENIA, ENIEG									
Stages ENI, ENIA, ENIEG									
Autres stages (1)									
Continue télé-enseignement									
Autodidacte									
Total									
Age									
Moins de 30 ans									
de 30 à 39 ans									
de 40 à 49 ans									
50 ans et plus									
Total									
Ancienneté									
Moins de 5 ans									
de 5 à 10 ans									
de 11 à 15 ans									
de 16 à 20 ans									
Plus de 20 ans									
Total									

7- Les livres des maîtres et des élèves

Livres \ Classe	SIL	CPS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
Livres du maître utilisés								
Nbre de livres de français								
Nbre de livres de maths								
Livres des élèves utilisés								
Nbre de livres de français								
Nbre de livres de maths								

(1) Compétition Française UNESCO, URCAF

Le directeur d'école est le garant d'une vie saine au sein de l'établissement. C'est pourquoi il doit veiller au contrôle sanitaire: état de vaccination et détection des cas de maladies contagieuses de chaque élève. Il devra solliciter le personnel du centre de santé de la localité pour une étroite collaboration et tenir un cahier d'hôpital pour enseignants et pour élèves, de même un cahier de visites médicales, sans négliger une petite pharmacie disposant des médicaments courants et du nécessaire pour les premiers soins. En outre, il doit veiller à l'entretien permanent du campus en assurant l'hygiène et la salubrité dans tous les compartiments: salles de classes, bureau, latrines, cantine scolaire, espaces de jeux etc. Déjà, l'hygiène corporelle doit être une priorité et dans ce cadre, le directeur et ses adjoints contrôlent quotidiennement la propreté des élèves aux niveaux vestimentaire, des cheveux, des dents et des ongles.

En cas d'accident, un protocole est prescrit que le directeur devrait suivre pour gérer convenablement le cas et rédiger un rapport d'accident à l'adresse de différentes instances: administrative, scolaire, familiale. Le modèle du rapport d'accident ressort d'un texte de référence (p.33) doublé du formulaire de déclaration d'accident (p.34)

ACCIDENTS

texte de référence : 015/MJS/DS/SD2/S1/B1 du 04/07/86

L'enfant est couvert à l'école et pendant les trajets "Domicile/Ecole" - "Ecole/Domicile" (à condition que ces trajets s'effectuent directement et dans un laps de temps raisonnable).
La couverture existe si l'enfant est cause ou victime de l'accident.
Le Directeur informe les parents en début d'année sur les domaines de couverture de l'assurance scolaire et leur demande de l'autoriser par écrit à prendre les mesures d'urgence qu'il jugera nécessaires en cas d'accident.

Que faire en cas d'accident?

Le Directeur - ou l'un de ses adjoints (maître de service) ou un infirmier (s'il en existe dans l'établissement) - doit se conformer aux dispositions suivantes :

1- Donner les premiers soins

—> la pharmacie de l'école doit être équipée à l'aide d'une partie des contributions exigibles perçues en début d'année (cf. Circulaire 30/B1/1464).

2- Acheminer l'enfant vers le centre de santé le plus proche**3- Prévenir la famille****4- Etablir le rapport d'accident en trois exemplaires**

(2 exemplaires à l'intention de l'IAEPM et de l'organisme assureur, 1 exemplaire pour les archives de l'école).

—> ce rapport comprend obligatoirement :

- . les circonstances de l'accident
- . la déclaration d'un (des)-témoin(s)
- . le plan détaillé de la situation au moment de l'accident.

5- Adresser ce rapport complet aux destinataires*

* se conformer aux clauses du contrat d'assurance et surtout respecter les délais pour faire la déclaration.

N.B. On trouvera ci-après un exemple d'imprimé de déclaration d'accident.

Pour la constitution d'une pharmacie, se reporter à la circulaire 045/B1/1464 du 13/09/96.

ECOLE PRIMAIRE DE

DISTRICT.....

et/ou

CIRCONSCRIPTION.....

REFERENCES DU CONTRAT D'ASSURANCE :
.....

DECLARATION D'ACCIDENT

NOM et PRÉNOM du blessé:

DATE DE NAISSANCE :

CLASSE :

CIRCONSTANCES DE L'ACCIDENT :
(lieu, date, heure)
.....
.....

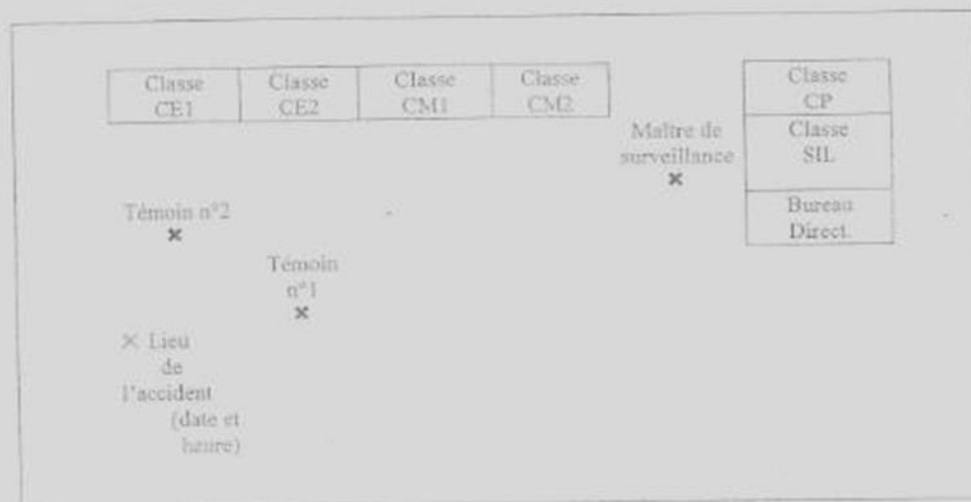
DOMMAGES CONSTATES :
.....

TEMOIGNAGES (éventuellement)

Nom, qualité

Signature

Exemple de plan



Fait à (lieu) le (date)

Le maître de surveillance Les témoins

Le Directeur (Nom et Prénoms)
(signature).

e. L'assurance scolaire est régie par la circulaire

N° 047/A/348/MINEDUC/SG1/SAPPS/SDAPPS/SSS du 20/09/1996 à laquelle le directeur doit simplement se conformer en remplissant la fiche y afférente (p.36)

MINEDUC
DPEN.....
DDEN.....
IAEPM/ENIEG
EP.....

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX-TRAVAIL-PATRIE

LISTE NOMINATIVE DES ELEVES A ASSURER

I) CLASSE CM2 A :

N° d'ordre	Nom et prénom	Montant	Observation
1			
2			
3			
45			

II) CLASSE CM2 B :

1			
2			
3			
etc...			

TOTAL : (en chiffres)

SOMME VERSEE : (en lettres) le

signature et cachet
de l'Assureur

signature et cachet
du Directeur d'école

N.B : Les élèves retardataires feront l'objet d'une liste supplémentaire conçue sur le même modèle. Tout retard dans l'acheminement de l'argent expose le Directeur à des problèmes graves (vol ou perte de l'argent, accident non couvert par l'assurance et dont le Directeur sera dans ce cas personnellement responsable)

Pour ce qui est des enseignants :

A titre individuel, le Directeur peut indiquer à ses adjoints l'existence de mutuelles des enseignants et d'assurances pouvant les couvrir ainsi que les membres de leur famille.

f. La fiche scolaire est le document qui permet d'identifier l'élève dans les moindres détails et de suivre son évolution le long de son cycle primaire. Son formulaire s'étend de la page 37 à la page 38.

La gestion des élèves

1.3.8

FICHE SCOLAIRE

Cette fiche se présente sur deux pages recto (modèle page 32) et verso (modèle page 34)

MINEDUC
DELEDUC
DELEDEP
DDEN
IAEPM

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

FICHE SCOLAIRE

Ecole.....
Nom..... Prénom.....
Date de naissance.....
Lieu de naissance..... Arrondissement..... Département.....
Acte de naissance (N°..... établi le.....
Jugement supplétif
Arrondissement..... Département..... Province.....

FILIACTION

	Nom	Prénom	Profession	Adresse
Père				
Mère				

RENSEIGNEMENTS SCOLAIRES

INSCRIPTION	Ecole de.....	Ecole de.....	Ecole de.....	Ecole de.....
Matricule				
Cours				
Venant de				
Date				
Signature				

RADIATION

Date				
Cours				
Motif				
Signature				

Concours 6^{ème}

C.E.P.E.

ÉCOLE DE							
Cours suivis.....							
Années.....							
Moyenne générale sur 20							
APPRECIATIONS GENERALES							
Travail.....							
Conduite.....							
Observations.....							
A....., le..... 19.....							
Le Directeur de l'Ecole							

ÉCOLE DE							
Cours suivis.....							
Années.....							
Moyenne générale sur 20							
APPRECIATIONS GENERALES							
Travail.....							
Conduite.....							
Observations.....							
A....., le..... 19.....							
Le Directeur de l'Ecole							

ÉCOLE DE							
Cours suivis.....							
Années.....							
Moyenne générale sur 20							
APPRECIATIONS GENERALES							
Travail.....							
Conduite.....							
Observations.....							
A....., le..... 19.....							
Le Directeur de l'Ecole							

g. L'organisation de la discipline est incontournable dans toute institution sociale regroupant des personnes en petit ou grand nombre. Sans elle, l'école aurait une vraie difficulté à fonctionner et produire les résultats escomptés. Elle constitue un des premiers indices du sérieux d'une institution, et le directeur d'école est tenu de s'y appliquer (aidé heureusement par le Guide, p.39) en veillant particulièrement

- à la surveillance des entrées, des récréations et des sorties des élèves dont la charge est souvent confiée à un enseignant (maître de service) désigné par semaine et à tour de rôle. Tous les incidents notés sont consignés dans un cahier prévu à cet effet;

- à l'élaboration et au respect du règlement scolaire dont copie est affichée à l'attention des parents et à toutes fins utiles "dans le bureau du directeur et dans chaque salle de classe" (p.41);

- aux sanctions à infliger aux élèves indisciplinés conformément au règlement et proportionnellement au délit commis;

- au contrôle des absences des élèves matérialisé par le registre d'appel journalier. Tout cas d'absence devra être justifié soit par des motifs liés au cas de force majeure, ou par l'autorisation préalable signée par le directeur.

Enfin, les enfants en difficultés constituent un type particulier d'élèves dont le statut comme tel est défini par le Guide et les modalités de leur gestion également déterminées (p.42).

5.2.3 .4. De la gestion du personnel

C'est dans ce domaine que le directeur d'école fait montre de ses compétences managériales dans la mesure où il devra attribuer à chaque enseignant la classe qu'il estime lui convenir le mieux - the right man at the right place - en tenant compte du niveau de formation et de l'expérience professionnelle de chacun. Il est supposé être animé par le seul souci de produire le meilleur rendement possible, d'où aussi l'obligation de suivre les directives du Guide pour "la mise en place et la répartition des tâches" à savoir

- préparer et tenir un conseil des maîtres,

- établir un tableau de mise en place suivant modèle (p.44) à afficher dans son bureau,

- privilégier les classes initiales de niveaux SIL, CE1, CM1 et bien évidemment la classe terminale (CM2) en y affectant les maîtres les plus expérimentés,

- préparer un tableau de service quotidien ou hebdomadaire indiquant les tours de surveillance des maîtres et l'afficher dans son bureau,

- ouvrir un cahier de service "afin d'y consigner tous les événements sur le plan disciplinaire". c'est un cahier-journal dont il doit veiller sur la bonne tenue.

En outre, le directeur procède à la notation administrative de ses adjoints suivants des critères administratifs et pédagogiques, et confectionne pour chacun un dossier qui rend compte de l'exercice de sa carrière en renfermant des informations précises. Il attribue des notes suivant un bulletin qui associé au dossier, est déposé à l'IAEPM ou à la direction de l'ENIEG.

Enfin, les congés et les absences des personnels sont gérés conformément à la réglementation (p.47).

5.2.3.5. De la gestion matérielle et financière

Il s'agit ici de tout ce qui se trouve dans l'enceinte scolaire: infrastructures, services, logistique et ressources financières. Le directeur de l'école est responsable de la sécurité des locaux dont l'entretien doit être permanent et l'état des lieux dressé avec indication des travaux nécessaires. Leur utilisation esst régie par une convention matérialisée par une fiche (p.49).

Outre les bâtiments, les différents services sont dotés de matériels variés tels que les fournitures de bureau, matériels didactiques, documents en bibliothèque, outils de travail manuel, de sport, d'informatique etc. dont le directeur maîtrise les quantités, la répartition et l'état d'approvisionnement en permanence. À la bibliothèque par exemple, il faudra distinguer les rayons pour enseignants de ceux pour élèves , côter les ouvrages et contrôler leur circulation entre les utilisateurs. Les terrains de jeux et des sports, les jardins et champs scolaires doivent être gérés de façon profitable à tous.

Les ressources financières proviennent des frais exigibles, frais d'APE et des dons que le directeur doit gérer conformément au règlement et pour la satisfaction de divers besoins identifiés en conseil des maîtres ou en assemblée d'APE. Cet aspect très sensible de la fonction du directeur est régi par deux textes ministériels:

l'Arrêté N° 20/B1/1464/MINEFI/MINEDUC/CAB du 13 mai 1996 et

- l'instruction ministérielle N° 046/B1/1464/MINEDUC/SG/DRFP du 16/09/1996.

Les différents outils formels dont le directeur doit disposer pour fournir adéquatement les différents types d'informations sont présentés aux pages 58 et 59.

LA GESTION DES PERSONNES ET DES BIENS

Gestion des élèves

Les registres obligatoires qui concernent directement les élèves sont au nombre de trois :

- Le cahier médical (déjà évoqué au 1.3.5)
- Le registre d'appel journalier (déjà évoqué au 1.3.9)
- Le registre-matricule-élèves dont un modèle est présenté ci-dessous :

N° de matricule de l'élève	Noms et prénoms de l'élève	Date et lieu de naissance	Noms et prénoms des parents	Profession des parents	Date d'entrée à l'école	Date de radiation	Motif de la radiation

Outre la confection des registres obligatoires, le Directeur devra afficher dans son bureau :

- Le tableau des effectifs par classe comportant notamment le nombre de garçons, le nombre de filles et le nombre de redoublants (tes) avec les totaux généraux.
- Les pyramides d'âge par classe.
- Les courbes des résultats aux examens (CEPE, entrée en sixième, compositions).
- Le règlement scolaire (déjà évoqué au 1.3.9 et repris au 1.4.2 et 1.6.2).
- Le plan d'évacuation des locaux (déjà évoqué au 1.5.1)

Gestion du personnel

Les registres obligatoires concernant directement les adjoints sont au nombre de six :

- Le cahier de service (déjà évoqué au 1.3.2)
- Le cahier de permissions d'absences (déjà évoqué au 1.3.5)
- Le registre des P.V. pour les réunions du Conseil des maîtres
- Le cahier d'information
- Le cahier de conseils pédagogiques doit être détenu par chaque enseignant (le Directeur également)
- Le registre-matricule-enseignants dont un modèle est présenté ci-dessous :

Nom et prénom	Diplôme Titres universitaires et professionnels	Grade	Matricule	Sexe	Situation de famille	Date d'entrée dans l'administration	Date de prise de service	Fonction	Date de départ de l'école

Outre la confection des registres obligatoires, le Directeur devra afficher dans son bureau :

- Le tableau de mise en place du personnel (déjà évoqué au 1.3.2)
- Le tableau de service quotidien ou hebdomadaire (déjà évoqué au 1.3.2)
- Le règlement général (déjà évoqué au 1.3.2 et aussi dans la partie I)
- Les emplois du temps de tous les cours
- Le tableau des leçons modèles et collectives et l'emploi du temps du Directeur
- Le calendrier des pièces périodiques
- Les périodes d'interruption des classes
- Le calendrier des compositions et examens officiels.

Gestion des biens

Le Directeur n'omettra pas de tenir à jour

- L'inventaire du mobilier et matériel didactique et le cahier de gestion des ressources.

5.3. Vue micro-structurale du rôle pédagogique du directeur d'école

Le rôle pédagogique du directeur d'école recouvre quatre composantes que sont la planification, la formation continue, l'évaluation et l'école dans son milieu.

5.3.1. De la planification

S'il est généralement admis que "diriger c'est prévoir", il faudrait aussi considérer que "prévoir c'est planifier". Dès lors la planification se présente comme un aspect primordial de l'exercice de la fonction du directeur car c'est à travers elle qu'il se donne une feuille de route et permet à son entourage d'avoir une visibilité sur les articulations de l'année scolaire. Il devra ainsi mettre sur pied

- le conseil des maîtres, instance administrative chargée aussi d'examiner les problèmes pédagogiques en vue de la prise de décision concernant les programmes et méthodes d'enseignement à mettre en oeuvre au sein de l'établissement scolaire.
- le conseil pour l'élaboration de l'emploi du temps, dont le travail, comme son nom l'indique, tient compte du régime des classes: plein-temps ou mi-temps; et en cas de mi-temps, tenir compte également de la période: matinée ou après-midi. Il devrait s'inspirer de la fiche modèle (p.62).

CONSEILS POUR L'ELABORATION DE L'EMPLOI DU TEMPS

1^{er} cas: classe à plein temps.

La matinée commence par une leçon de morale, d'hygiène ou d'éducation civique.

Les disciplines demandant plus de concentration font suite à cette leçon en les alternant avec des activités artistiques.

L'après-midi est consacrée aux activités d'éveil et aux séances d'exercices de renforcement des notions étudiées le matin (pour les niveaux I).

2^{ème} cas: classe à mi-temps (à double flux)

Selon que la classe fonctionne le matin ou l'après-midi, l'emploi du temps doit être différent:

- lorsque la classe a lieu le matin:

- la matinée commence par une leçon de morale, d'hygiène ou d'éducation civique.
- on place les disciplines qui demandent le plus de concentration en début de matinée.
- les disciplines d'éveil, en général plus motivantes, seront placées en fin de matinée.
- on respectera l'alternance entre des activités demandant plus d'effort et celles qui en demandent moins.

- français ou mathématiques.
- sciences, histoire, géographie.
- lecture, mathématiques, vocabulaire (ou grammaire) en liaison avec la lecture,...

- lorsque la classe a lieu l'après-midi:

- l'après-midi commence par une leçon de morale, d'hygiène ou d'éducation civique.
- on place ensuite des activités artistiques ou d'éveil.
- les disciplines demandant plus de concentration font suite à ces activités.
- on peut terminer l'après-midi par l'éducation physique, par exemple.

- chant, dessin, sciences, histoire, géographie.
- français, mathématiques.

Nota bene:

A- pour les disciplines qui nécessitent l'utilisation de matériel (sciences, géométrie, géographie), éviter que ces activités se déroulent au même moment, surtout au sein d'un même niveau.

Voici un exemple :

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi, Vendredi, Samedi
11h	CM1 A sciences	CM1A histoire	CM1A géographie	organisation selon besoins
	CM1B histoire	CM1B géographie	CM1B sciences	
12h	CM1C géographie	CM1C sciences	CM1C histoire	

B - Pour l'éducation physique:

- alterner les horaires, les jours et les classes pour tenir compte de l'espace et du matériel disponible.
- placer les leçons avant les pauses et les sorties.

C - Dans tous les cas, penser à associer des leçons ayant un rapport entre elles.

Exemple : hygiène et sciences ou élocution et lecture.

3^{ème} cas : classe à plusieurs cours voir fiche n° 2.2.4

Les principales tâches pédagogiques du directeur varient selon qu'il est ou non chargé de classe (p.63). Par exemple, lorsqu'il est chargé de classe, il présente une leçon modèle par mois

tandis que, lorsqu'il est "déchargé", il en fait trois par semaine. Il répartit les programmes conformément au découpage annuel, trimestriel et mensuel ou séquentiel de l'année scolaire et surtout en évitant de confondre l'ordre des chapitres des manuels avec la progression logique des programmes. Celle-ci doit plutôt s'élaborer en exploitant judicieusement les manuels.

PRINCIPALES TACHES PEDAGOGIQUES DU DIRECTEUR

Que le Directeur soit déchargé ou non, il doit :

- visiter les classes.
- inspecter (ses adjoints au moins trois fois par an).
- transmettre à ses adjoints des contenus pédagogiques des réunions d'arrondissement (voir fiche n°2.2.2):

- organiser une leçon collective par mois.
- présenter des leçons modèles
- organiser des conseils de maîtres (voir fiche n°2.1.1)
- viser des cahiers de préparation des maîtres (ce visa ne se réduit pas à l'apposition

d'un cachet et d'une signature: c'est le moment pour le Directeur de s'assurer de la régularité des préparations, du respect des méthodes et techniques d'enseignement, de l'exactitude des contenus,...)

- tenir un cahier de conseils pédagogiques
- apprécier les carnets de correspondance.
- valider les sujets de composition mensuelles ou trimestrielles et faire une analyse critique

des résultats des compositions.

- organiser la bibliothèque pédagogique pour les enseignants.

Il peut - mettre en place d'une correspondance inter-scolaire

- réaliser un journal d'école dans la mesure où les moyens le permettent.

- mise en place des activités post et péri-scolaires: clubs (UNESCO, santé, environnement etc...), jardin scolaire, coopérative, etc,... voir fiche 2.4.2.

Cas particuliers:

1- Lorsque le Directeur est déchargé, il doit :

- présenter trois leçons modèles par semaine.
- réunir un Conseil des maîtres en début d'année scolaire et en fin de chaque trimestre ainsi que chaque fois que le besoin s'en fait sentir (cf fiche °2.1.1).
- remplacer un maître absent s'il n'existe pas de suppléant.

2- Lorsque le Directeur est chargé de classe, il doit :

- présenter une leçon modèle par mois.
- réunir un Conseil des maîtres en début d'année scolaire une fois par trimestre et chaque fois que le besoin s'en fait sentir.
- répartir dans les autres divisions du même niveau les élèves d'une classe dont le maître est absent ou constituer une classe à plusieurs cours.

En dehors de l'enseignement qui est l'activité centrale en pédagogie, le directeur mène plusieurs autres activités d'intérêt pédagogique telles que le montre la fiche (p.65).

PLANIFICATION DES ACTIVITES AU SEIN DE L'ECOLE

Le Directeur conçoit un tableau mensuel à double-entrée qui informe ses adjoints des diverses activités qui seront pratiquées au sein de l'école: formation pédagogique des enseignants, participation aux réunions de la cellule pédagogique, activités culturelles, rencontres sportives, visites d'intervenants extérieurs, sorties pédagogiques, rencontres institutionnelles avec les parents.

Le tableau ci-dessous en fournit un exemple:

Mois de	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4
Conseil des maîtres	mardi 15 h ordre du jour			
Visites de classes				
Compositions				
Visa des cahiers de préparation				
Inspections				
Leçon modèle		vendredi CPA lecture		
Leçon collective			lundi CM1C sciences	
Activités sportives et culturelles		mercredi 12 h réunion club de santé, salle CE2C		
Horaires de la bibliothèque des enseignants				
Intervenants extérieurs				mardi 14 h visite de l'infirmier MST
Sorties		jeudi 9h-11h CE1A: visite du marché		
Participation à la cellule pédagogique				
Rencontre avec les parents				vendredi 15h bureau APE

Les visites de classes font partie des pratiques auxquelles le directeur est appelé à se livrer. Elles diffèrent des inspections et peuvent être inopinées ou programmées. La visite inopinée

répond à des besoins ponctuels tels que par exemple vérifier l'assiduité et la régularité des élèves, leur solvabilité, ou régler un problème de discipline, donner des instructions à propos d'un événement particulier, etc. La visite programmée peut être considérée comme une mini-inspection permettant de s'assurer de la conformité du travail de l'enseignant aux normes pédagogiques. Une fiche d'appréciation est remplie à la fin et des conseils prodigués au concerné.

Nom du maître:	Niveau:	Cours:	
		Appréciations	Conseils
ORGANISATION MATERIELLE	Etat et placement des élèves		
	Etat et placement des tables bancs		
	Etat et placement du bureau		
	Etat et placement du tableau		
	Etat et propreté de la salle		
	Décoration de la salle de classe		
	Eclairage		
	Tableaux d'affichage		
	Utilisation et présence de poubelle, eau potable		
	RELATIONS ENTRE LE MAÎTRE ET LES ELEVES OU ENTRE LES ELEVES	Climat de la classe: ordre, discipline, niveau d'attention, Utilisation de la chicotte	
Les élèves communiquent-ils entre eux?			
Les élèves écoutent-ils le maître?			
Les élèves agissent-ils?			
Le maître respecte-t-il les élèves? (humiliation ou punition ou encouragement)			
Les élèves s'expriment-ils? questions, réponses, avis,...			
Les élèves respectent-ils les consignes?			
L'ENSEIGNANT		Tenue du maître	
	Timbre et hauteur de la voix		
	Dynamisme		
	Utilisation du tableau		
	Clarté des consignes		
	Clarté des informations		
	Respect des élèves		
	Adaptation du langage à celui des élèves		
DEMARCHE PEDAGOGIQUE	Qualité de la préparation de la classe		
	Suivi des programmes		
	Pertinence et clarté des objectifs		
	Utilisation d'une situation-problème		
	Rigueur des contenus		
	Enchaînement logique		
	Matériel didactique		
	Travail en groupes		
	Evaluation		
LES ELEVES	Propreté		
	attitudes en classe		
	possession d'ardoises		
	possession de bics et de cahiers		
	possession de manuels		

Date de la visite:

Signature de M. Le Directeur

D'autres conseils doivent être mis sur pied, à savoir

- les conseils pour l'organisation pédagogique de l'école. Ils concernent d'une part la détermination du nombre de classes par niveau, l'attribution des classes aux maîtres, la répartition des élèves dans les salles de classes, et le planning des activités pédagogiques, d'autre part le placement des élèves, du tableau, et l'organisation des classes à plusieurs cours;
- les conseils pour la gestion des classes à plusieurs maîtres. Ceci est souvent dû au fait que certaines classes ont des effectifs pléthoriques par défaut de salles, ou à cause du nombre d'enseignants excédant celui des classes. Il est donc recommandé au directeur de veiller à ce que les maîtres tenant la même classe préparent chacun tous les cours à dispenser et travaillent à tour de rôle ou en complémentarité.

5.3.2. De la formation continue

Dans ce cadre, le directeur d'école est appelé à procéder à l'identification des besoins en formation, à l'animation pédagogique, à la gestion des classes à effectifs pléthoriques, des classes à plusieurs cours, à développer la pensée inférentielle, à appliquer les nouvelles approches pédagogiques en lecture, en mathématiques et en sciences, et orienter ses adjoints vers les bonnes sources d'information pédagogique.

a. l'identification des besoins en formation des maîtres résulte d'un ensemble d'observations ou des réalités de terrain telles que la non maîtrise des techniques d'enseignement par certains maîtres, le manque de formation professionnelle chez d'autres, les changements des programmes etc. Le directeur pourra se servir du canevas formel (p.70).

IDENTIFICATION DES BESOINS EN FORMATION

Pour l'identification des besoins en formation de ses maîtres le Directeur peut s'inspirer entre autres du tableau ci-dessous.

	SIL	CP1	CP2	CE1 A	CE1 B	CE2 A	CE2 B	CM1 A	CM1 B	CM2
1 - Le maître formule-t-il un problème et axe-t-il la leçon sur la résolution du problème?										
2 - Les élèves mènent-ils une recherche (individuelle ou par groupe) par écrit pour répondre aux questions posées?										
3 - En fin de leçon, le maître propose-t-il un ou des exercices permettant d'appliquer ce qui vient d'être appris?										
4 - Est-ce que le résumé mis au net sur le cahier d'élève est une synthèse de la leçon?										
5 - Est-ce qu'il arrive aux élèves de poser des questions? (au maître ou à leurs camarades)										
6 - Est-ce que le maître fait parfois justifier certaines réponses d'élèves, qu'elles soient vraies ou fausses?										
7 - Est-ce que le maître circule dans les rangs pour aider l'élève en difficulté? (sans le réprimander ni lui donner la réponse)										
8 - Est-ce que le maître stimule les élèves en valorisant leur travail?										
9 - Le maître utilise-t-il un vocabulaire adapté et approprié?										
10 - Le maître est-il exigeant quant à la qualité du travail demandé?										

EXEMPLE : L'absence de croix dans une ligne (de 1 à 10) traduit un besoin de formation manifeste. Après analyse de sa grille d'observation, il va pouvoir organiser ses sessions de formation.

Si la ligne n°10 reste vierge, le directeur devra axer, par exemple, sa session de formation :

- En Lecture, sur la qualité de la lecture oralisée
- En Géométrie, sur la qualité et la précision des tracés
- En Sciences, sur la qualité des dessins d'observation
- Dans toutes les disciplines, sur la qualité et la présentation des travaux écrits.

b. L'animation pédagogique consiste en la production (préparation et présentation) des leçons collectives, des leçons modèles et l'organisation des conseils des maîtres. Les objectifs et les modalités d'organisation de l'animation pédagogique sont clairement exposés (p.71)

c. La gestion des classes à effectifs pléthoriques se pose lorsque les enfants sont très nombreux dans une salle de classe (avoisinant ou dépassant cent). La tâche est réellement compliquée pour l'enseignant chargé d'une telle classe dans la mesure où tous les élèves doivent pouvoir suivre et être bien suivis afin les chances de succès soient les mêmes pour tous. Le directeur se chargera donc d'aider les enseignants parfois peu expérimentés dans pareille situation. Quelques astuces sont déjà suggérées comme par exemple l'organisation des activités par rangées, par groupes, ou par table-banc... (p.72). il en est de même pour les classes plusieurs cours évoquées supra dont le cas est détaillé aux pages 73-74.

GESTION DES CLASSES A PLUSIEURS COURS

Ces classes sont très nombreuses et se rencontrent généralement en milieu rural. Des statistiques montrent que dans certaines provinces la plupart des arrondissements ont plus de la moitié des classes qui fonctionnent avec plusieurs cours.

I- Organisation pédagogique

Deux problèmes peuvent être corrigés par le Directeur de l'école de concert avec ses maîtres :

1-1- La répartition des effectifs de l'école.

Le mode de regroupement des cours doit dépendre des effectifs. Il faut veiller à répartir équitablement les élèves et à alléger, quand on le peut, les effectifs des classes à plusieurs cours.

1-2- La répartition du personnel.

La classe à plusieurs cours est généralement confiée aux maîtres les plus inexpérimentés et pourtant ce sont les maîtres les plus compétents qui devraient s'occuper de ces classes.

1-3 -Exemple de répartition du personnel et des effectifs.

Mauvaise organisation des classes et mauvaise répartition du personnel	Organisation et répartition proposée
SIL-CP: 120 élèves - MEGA	SIL: 70 élèves - Instituteur CP: 50 élèves - MEGA
CE1-CE2: 80 élèves - Instituteur-adjoint	CE1-CE2 : 80 élèves - Instituteur-Adjoint
CM1: 30 élèves - Instituteur	
CM2: 20 élèves - Directeur	CM1-CM2: 50 élèves - Directeur

La répartition du personnel et des effectifs doit être relativisée en tenant compte du nombre d'enseignants dans l'école.

1-4-Mode de regroupement des cours dans une seule classe.

Il existe un texte voir circulaire.

1) école à classe unique, le maître s'occupe de tous les cours de l'école.

classe à quatre cours: SIL-CP-CE1-CE2

classe à cinq cours: SIL-CP-CE1-CE2-CM1

On trouve ces deux types de classes dans des écoles à cycles incomplets

2) école à trois classes ayant chacune deux cours: SIL - CP; CE1 - CE2; CM1 - CM2.

3) école à deux classes ayant chacune trois cours: SIL - CP-CE1; CE2 - CM1- CM2

II- Organisation du travail

Une bonne connaissance des programmes permet de dégager les leçons à faire en commun à deux ou plusieurs cours. Lors des leçons communes il faut prévoir les notions complémentaires à donner avec les sections supérieures. Les exercices seront également gradués.

Exemple: en SIL - CP, des leçons à faire en commun: Morale, Langage, Éducation physique, Chant, Récitation. La leçon de Lecture et les mathématiques doivent être conduites séparément à ce niveau.

Pour les autres leçons, le maître doit s'occuper d'un groupe pendant que les autres élèves travaillent seuls. Il faut que des exercices soient prévus à l'avance à cet effet, en rapport avec les leçons déjà faites ou à faire.

Exemple d'activités que les enfants peuvent réaliser individuellement sans le maître :

- lecture silencieuse;
- reproduction de croquis, de cartes, de schémas;
- écriture;
- divers exercices écrits de français et de mathématiques.

Exemple d'activités que les enfants peuvent réaliser en petits groupes sans le maître :

- recherche commune de la solution d'un problème
- recherche de fautes contenues dans un texte.
- jeux de lecture
- etc.

Pour l'organisation du travail en groupe, voir fiche 2.2.3

Il est très important que le maître ne laisse pas des enfants inoccupés pendant qu'il anime une leçon orale dans un groupe.

III L'emploi du temps

Il doit être précis, détaillé et adapté en fonction des classes et des jours. A tout moment, la place du maître doit être prévue.

Quel groupe prend-il? Que fait-il? Que font les autres groupes pendant ce temps?

Prenez un exemple d'enchaînement de leçons sur une journée pour une classe SIL-CP:

Le sigle *M* indique la place du maître.

LUNDI	
SIL	CP
Morale <i>M</i>	
Langage <i>M</i>	
Lecture <i>M</i>	Copie Dessin
Ecriture - Dessin	Lecture <i>M</i>
Calcul oral <i>M</i>	Calcul écrit
RECREATION	
Langage <i>M</i>	
Calcul écrit	Calcul oral <i>M</i>
Lecture <i>M</i>	Ecriture / copie lecture silencieuse
Ecriture	Lecture <i>M</i>
PAUSE	
Langage <i>M</i>	
Jeux de lecture	
Le maître circule entre les groupes	
Récitation <i>M</i>	
RECREATION	
Education Physique <i>M</i>	

Cette liste de disciplines n'est pas exhaustive.

IV- Les relations entre les élèves

Les élèves s'habituent à travailler seuls et à coopérer avec leurs camarades au cours des travaux collectifs. Les plus grands doivent apprendre à respecter les plus petits et à les aider ponctuellement quand, par exemple, ils ont fini le travail demandé.

Mais ce soutien aux plus jeunes doit toujours avoir lieu sous le contrôle du maître. L'emploi systématique des moniteurs pour l'encadrement des plus jeunes et pour la discipline doit être proscrit. Trop d'abus ont été constatés dans ce domaine.

d. La pensée inférentielle est un concept défini comme (Guide,p.75) "l'activité intellectuelle qui consiste à établir des relations entre les faits et les idées, à émettre et à vérifier des

hypothèses, à tirer des conclusions, en un mot à développer la pensée logique chez l'enfant...", la pensée étant pour l'enfant "un moyen de s'approprier le réel, de l'expliquer et de recréer l'univers à sa manière..." Pour être plus simple, l'on retiendra que par le développement de la pensée inférentielle, l'enfant acquiert le sens de la réflexion autonome qui lui permet de procéder à des opérations mentales pour produire des solutions plutôt d'exercer sa mémoire à trouver des réponses toutes faites. Grâce à elle, le maître et l'élève procèdent à l'implémentation des nouvelles approches pédagogiques appliquées à la lecture, aux maths et aux sciences. Le directeur se servira dans cette optique des tableaux du Guide, p.78-86.

e. Les sources d'informations pédagogiques sont d'abord utiles au directeur qui prend connaissance de tout ce qui vient de la hiérarchie pour son information personnelle et qui doit ensuite les communiquer aux autres. Toute communication officielle doit sa fiabilité à la source dont elle provient et qui est donnée en référence. Les adjoints au directeurs doivent connaître aussi les sources autorisées auprès desquelles ils peuvent vérifier certaines informations. Le tableau de la page 87 en donne une vue quasi-exhaustive.

SOURCES D'INFORMATIONS PEDAGOGIQUES

Le Directeur est aussi un agent de développement, de rénovation pédagogique de l'enseignement, un conseiller pour la documentation et l'information de ses adjoints. A cet effet, il doit ressentir le besoin de se former et de s'informer dans le cadre de la formation continuée. La fiche ci-dessous n'a d'autre ambition que d'être une fiche pratique pour faciliter l'accès à diverses sources d'informations pédagogiques souvent méconnues.

Où?	Quand?	Pédagogie générale	Didactique des disciplines	Périodiques pour adultes	Manuels scolaires et guides pédagogiques	Contes et documents pour enfants	Périodiques pour enfants
MINEDUC							
DPEN							
DDEN							
ENIEG							
L.A.E.P.M.							
Bibliothèques							
Librairies de la place							
Centre de Ressources							
Centres Culturels							
Alliance Française							

Autres adresses utiles:

Editeurs africains et français pour abonnements, ...
 Entreprises locales pour documentations, échantillons, matériels divers, ...

Elle concerne les élèves, les besoins matériels et didactiques, les maîtres, les livres et les programmes, ainsi que l'élaboration des sujets d'examen.

a. L'évaluation des élèves est prévue le long de l'année scolaire. L'on en distingue trois types selon qu'on est en début, en milieu ou en fin d'année avec des objectifs spécifiques pour chacune (Guide,p.88):

- en début d'année, l'on procède à l'évaluation initiale ou diagnostique qui permet de tester le niveau des élèves; elle peut aussi se situer au début d'une leçon ou d'un cycle. Dans tous les cas, elle permet de vérifier les pré-acquis avant d'introduire une nouvelle leçon ou un nouveau programme;
- en milieu d'année (fin d'un module, d'une séquence ou d'un trimestre), l'on procède à l'évaluation formative ou "régulatrice" qui permet d'apprécier le taux de réussite après une séquence d'enseignements suivis, et cela donne droit à des remédiations avant d'avancer ou "créer de nouvelles situations d'apprentissage";
- en fin d'année, l'on effectue l'évaluation sommative qui fait le bilan de la formation reçue au cours de toute l'année. Elle permet de "sanctionner, sélectionner et orienter" selon les performances des uns et des autres, donnant lieu, en combinaison avec les performances antérieures, à la proclamation des résultats qui feront des promus et des redoublants.

b. L'évaluation des besoins en matériels didactiques permet au directeur de recenser les fournitures à mettre à la disposition des enseignants et des élèves pouvant s'acquérir par achat, dons, récupération ou fabrication (Guide,p.89). L'on distingue ainsi du matériel collectif qui reste au bureau ou dans les salles de classe et que les uns et les autres empruntent de temps en temps pour des leçons ou des démonstrations comme par exemple la grande règle, les cartes, les planches, les globes, chaises, torchons (effaçoirs) etc.; et du matériel individuel dont chaque personnel reçoit une quantité pour usage personnel: cahiers, stylos, livres du maître, boîtes de craies, crayons, etc. Le directeur doit faire l'inventaire permanent des matériels collectifs, étant donné que certains peuvent être vandalisés, abîmés ou détournés (vol)...

c. Les autres évaluations concernent d'une part, les maîtres qui, en dehors de l'accompagnement dans l'accomplissement de leurs tâches pédagogiques, subissent des inspections du directeur assorties d'une notation conforme aux appréciations portées sur chaque

rubrique du bulletin (Guide p.130-134). D'autre part l'évaluation concerne les manuels et programmes scolaires conformément aux grilles conçues à cet effet: (Guide,p.95-96).

EVALUATION DES MANUELS SCOLAIRES

Titre de l'ouvrage : Discipline :
 Editeur : Niveau de classe :
 Année de publication :
 Manuel ☐ Fichier ☐ Cahier ☐ ☐

Format : Nombre de pages : Prix :

FCFA

CARACTERISTIQUES GENERALES Entourez la bonne réponse			EVALUATION QUALITATIVE			-	=	+
L'ouvrage est-il en accord avec les programmes officiels en vigueur ?	oui	non	Valeur scientifique					
Le livre du maître est-il disponible ?	oui	non	Valeur didactique					
Les autres niveaux sont-ils disponibles ?	oui	non	Utilisation simple pour l'élève					
Y a-t-il un matériel complémentaire ? (cahiers, matériel didactique, tableaux,...)	oui	non	Qualité des textes proposés (leçons, commentaires,...)					
Connaissez-vous une analyse critique de cet ouvrage d'une revue spécialisée ?	oui	non	Qualité des exercices proposés					
Si oui, est-elle bonne ?	oui	non	Esthétique (Maquette, illustrations, couverture)					
L'ouvrage contient-il un mode d'emploi utilisable par les enfants ?	oui	non	Solidité de la reliure et de la couverture					
L'ouvrage comporte-t-il un sommaire ou une table des matières ?	oui	non	Qualité des documents iconographiques (Photos, dessins, schémas,...)					
L'ouvrage comporte-t-il un index ?	oui	non	Commentaires :					
L'ouvrage est-il publié par une maison d'éditions nationale ?	oui	non						
Si non, de quel pays ?								

(D'après la revue « Livre Échanges N° 5 Février 97)

EVALUATION DES PROGRAMMES

EXEMPLE DE GRILLE D'ANALYSE DES PROGRAMMES pour examen en conseil des maîtres
(à la demande des enseignants par exemple)

- 1 - La lecture des programmes vous paraît-elle aisée?
Pour la maternelle?
Pour le primaire?
- 2 - La répartition des horaires vous paraît-elle équilibrée?
- 3 - Certains éléments (objectifs, savoirs, savoir-faire,...) vous semblent-ils...

	LESQUELS ?	Niveau concerné
... difficiles à mettre en oeuvre?		
... mal situés dans la scolarité?		
... oubliés?		
... prématurés à l'école primaire?		

- 4 - Quels éléments vous semblent devoir être traités lors des sessions de formation ou pendant les journées pédagogiques?

	LESQUELS?	Niveau concerné
1 - Clarification de certains éléments du programme		
2 - Exemples de situations d'apprentissage		
3 - Modalités d'évaluation		

5.3.4. De l'école et le milieu extérieur

Cette section s'articule sur l'interconnexion entre l'école et le "milieu de vie où elle est localisée, ceci du fait qu'elle ne devrait jamais être vue comme un univers à part, coupé des réalités de son entourage. En effet, chaque milieu de vie incarne et promeut des pratiques sociétales et des valeurs qui doivent être prises en considération par l'école, soit pour encourager les enfants à bien les assimiler, ou alors pour les prévenir, les amener à en avoir du discernement et en prendre du recul. Les leçons d'ECM et les brèves causeries éducatives pourront converger vers cela. De même les savoirs et savoir-faire acquis à l'école devraient être répercutés en famille et au sein des populations (règles d'hygiène et de salubrité par exemple).

Il est souligné (Guide,p.97) que, "le directeur, avec l'appui de ses adjoints, doit être un élément moteur pour renforcer les relations entre l'école et la communauté environnante: parents, familles, groupes de producteurs, autorités traditionnelles, associations [et] organisations diverses." Dans ce cadre, il doit

- sensibiliser les maîtres quant aux savoirs et pratiques du milieu à valoriser d'une part, et d'autre part, attirer leur attention sur le caractère rétrograde et nocif de certaines pratiques courantes dans le milieu afin qu'ils sachent comment les traiter en les évoquant avec les élèves;
- veiller à ce que les maîtres intègrent les interactions avec le milieu extérieur dans leurs pratiques pédagogiques. Ils pourront pour cela par exemple, prendre appui sur des situations de vie (locale) pour soutenir certaines leçons, inviter de temps en temps quelques personnes ressources pour des démonstrations pratiques (agriculteurs, artisans, artistes etc.), organiser des séances hors de la classe: visite des espaces particuliers, des ateliers, centres culturels, jardins, etc.
- enfin mettre sur pied l'association des parents d'élèves (APE), la coopérative scolaire, des clubs (scouts, environnement, journal etc.) et organiser des spectacles à l'occasion des fêtes, faire participer les enfants aux défilés, rendre visite à des personnes nécessiteuses, malades ou sinistrées permettent au directeur de mener des activités post et périscolaires (APPS). Non seulement cela manifeste la présence active et dynamique de l'école dans la vie du milieu, mais encore et mieux, cela inculque aux enfants le sens social, communautaire et même humanitaire qui font partie des finalités de l'éducation.

Le parcours de ce "Guide du directeur de l'école primaire camerounaise" permet de comprendre que la fonction de directeur d'école, parfois insignifiante aux yeux du grand public, est une responsabilité assez lourde à porter et pour cela mérite beaucoup plus de considération.

Après tout le travail qu'il abat et inclut la notation de ses adjoints, lui-même est inspecté et noté par l'inspecteur d'arrondissement (IAEPM), et cela peut lui valoir une promotion ou des observations (Guide, p.117-129).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche visait à déterminer dans quelle mesure le sentiment d'efficacité personnelle pouvait influencer le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun. Le style de management des responsables d'écoles primaires publiques était principalement envisagé en termes de développement des compétences managériales dans le cadre d'écoles primaires publiques. Le style de management des responsables d'écoles primaires publiques a également été identifié comme un élément de plus en plus important dans le rôle que jouent les directeurs d'écoles. Le sentiment d'efficacité personnelle a également été diversement opérationnalisée en tant que les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, les persuasions sociales reçues et les états physiologiques et émotionnels dans les écoles primaires et leurs effets sur le style de management des responsables d'écoles primaires publiques.

Cette recherche a été initialement motivée par l'observation du style de management choisi par un manager dépendant essentiellement de la taille de son personnel et de ses qualifications. Les effectifs pléthoriques viennent accroître le gap du respect des normes universelles de management des organisations surtout d'éducation. Le rôle des directeurs sur la satisfaction des enseignants. Car détenir une habilité cognitive ou psychomotrice, ou un savoir et un savoir-faire sur quelque chose permet de l'exécuter avec dynamisme et d'accroître le charisme auprès des demandeurs d'un service. Les difficultés dissocient ce qui relève de la formation, de la force

professionnalisante du milieu professionnel ou de l'autoformation ; décalage dans le temps entre l'achèvement de la formation et l'évaluation.

La recherche a également été motivée par le fait que tous les gestionnaires s'accordent sur l'importance de l'évaluation de l'efficacité d'une formation. Dans les faits cependant, cette évaluation est peu réalisée, essentiellement parce qu'on ne sait pas trop comment s'y prendre. La quête d'une explication a révélé l'existence d'une vive polémique entre divers acteurs de la scène éducative. Face à l'embarras suscité par cette discussion, nous nous sommes posé la question principale de recherche qui était celle de savoir si le choix du style de management opéré par les directrices et directeurs des écoles primaires publiques était tributaire de leur sentiment d'efficacité personnel. Il s'est donc agi de vérifier principalement l'existence et surtout la pertinence d'un lien de dépendance entre les différents styles de management. Une telle étude nous a semblé intéressante sur les plans théorique et pratique notamment. À partir des résultats, toutes les hypothèses nulles ont été rejetées et toutes les hypothèses alternatives retenues.

Les directeurs gèrent au quotidien dans des conditions parfois difficiles leur établissement et le personnel tout en accompagnant ce mouvement de réforme en cours au sein du service public. Dans leur rôle de manager et de directeur de ressources humaines, ils devraient mettre en œuvre des pratiques managériales favorables aux manœuvres de changements de comportements ou de maintien de la satisfaction des enseignants au travail. Avec une écoute active et la prise en compte des besoins des enseignants, les chefs d'établissement dans leur rôle de manager « éducatif » influencent la perception de la satisfaction et les comportements de collaboration. Pour cela, ils devront soutenir les communications ascendantes, descendantes et entre subordonnés. Ces éléments associés à la collaboration pédagogique et à des conditions de travail correspondant aux attentes individuelles et collectives stimulent la satisfaction des enseignants vis-à-vis de leur situation professionnelle.

Ce rôle se traduit à travers les réponses qu'ils peuvent porter aux attentes des enseignants, notamment dans la conciliation entre les activités professionnelles multiples, l'harmonisation des équipes et l'aménagement du temps de travail. De cette recherche découle la problématique de la légitimité des pratiques managériales au sein

des écoles primaires publiques. Par le développement des recherches dans le domaine de la gestion des établissements scolaires par les directeurs d'écoles, nous favoriserons dans nos prochaines recherches, notamment par la production des articles scientifiques où les styles de management auraient plutôt un impact sur le sentiment d'efficacité personnel du chef d'établissement. Autrement dit, si cette recherche était à recommencer, nous mettrons en relief les avantages du style démocratique développés dans le guide du directeur d'école qui modifierait l'humeur du directeur d'école dans son quotidien..

Recommandations

Les résultats de cette étude suggèrent quelques recommandations :

1-A l'endroit des chefs d'établissement primaire public :

-Qu'ils utilisent de manière efficiente et efficace le guide du directeur d'école primaire dans l'exercice de leurs fonctions. Ceci se fera en éclairant les responsables nommés à la tête des écoles primaires publiques par les journées pédagogiques, les causeries éducatives entre les inspecteurs et les directeurs, la sensibilisation de la hiérarchie par des notes de service ou tout autre moyen de communication. Le directeur d'école doit tenir son guide du directeur comme un livre de chevet, comme son véritable feuille de route. Le guide du directeur doit être considéré comme le prônait Charles ETOUDI , alors ministre d'Etat chargé de l'éducation nationale (1997-2000). Comme outil de référence le directeur d'école doit valoriser par son usage le guide du directeur diffusé non seulement diffusé dans toutes les écoles du pays, mais également dans les inspections et les Ecoles Normales d'Instituteurs d'Enseignement Général (ENIEG) avec pour objectif une référence commune aussi bien dans la formation initiale et continue principalement des directeurs d'écoles et même de tous les autres acteurs de l'éducation. Comme tel, les auteurs de ce guide le qualifient de « référentiel de compétence du directeur d'école » avec pour fonctions relationnelle et sociale, administrative et pédagogique.

L'utilisation rationnelle efficace et efficiente du guide du directeur ferait ainsi de chaque directeur un responsable compétent.

2- Que les directeurs d'écoles primaires publiques appliquent réellement le style démocratique dans leurs écoles :

-Par le management participatif où les différents acteurs participent à la réflexion et à la décision quel que soit leur niveau dans la hiérarchie et quel que soit le niveau de décision. Cette méthode permet d'avoir un personnel plus impliqué, et donc plus motivé, même si la décision finale revient au dirigeant.

-Dans son style de commandement démocratique le directeur d'école doit faire intervenir son équipe toute entière. Il doit organiser des discussions de groupe entre enseignants et élèves. Cette technique essentielle aussi valable avec tous les autres partenaires de la communauté éducative de son école invite à la participation des individus, éléments nécessaires à la prise des décisions le chef démocratique booste ses subordonnés à l'action en les encourageant à utiliser leurs aptitudes et leurs talent au service du bon fonctionnement de l'école. Le directeur démocrate diminue le sentiment de dépendance que ses enseignants peuvent éprouver à son égard en les poussant à faire des propositions sur le plan organisationnel de l'établissement pour KURT LEWIN (1890-1947) il estime dans la dynamique de groupe que la décision déterminée par le groupe fourni le lien entre la motivation et l'action .

3-A l'endroit du Gouvernement, des partenaires au développement et de l'exécutif communal :

Il est important que le gouvernement tienne compte du profil de carrière de chaque enseignant avant de le nommer directeur d'école. De nos jours on observe que des directeurs d'écoles ayant pour grade Instituteur Contractuel Régional (ICR) de 2014 sont nommés avant les Instituteurs Contractuels (IC) qui les ont précédés des années avant, tout comme les IC-25000 (2011,2012 et 2013), les Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (IEMP), les Instituteurs de l'Enseignement Général (IEG), les Instituteurs Principaux de l'Enseignement Général (IPEG), les Instituteurs Principaux de l'Enseignement Maternel et Primaire (IPEMP) et les Professeurs Adjoints d'Ecole Normale d'Instituteur en service.

-Le gouvernement doit améliorer les conditions des directeurs d'écoles et enseignants qui sont parfois affectés dans l'arrière-pays où il n'y a ni bâtiment scolaire, maison d'habitation, électricité et l'eau. La construction des maisons d'habitation des directeurs d'écoles et des bâtiments scolaires doit être une des priorités du gouvernement. De même, chaque école doit être dotée d'une route praticable et les écoles qui ne bénéficient pas d'installation électrique doivent être approvisionnées d'un groupe électrogène.

-l'amélioration de l'encadrement pédagogique doit être une réalité dans l'enseignement primaire de même que la gratuité de l'école.

4-Intensifier la mise sur pied des mécanismes permettant d'accroître la productivité du secteur primaire, notamment agricole (à travers la formation, l'équipement et le désenclavement, la facilitation de l'accès aux terres aux semences, aux facteurs de production, aux infrastructures, ...).

5-Affiner le ciblage des actions gouvernementales en vue d'améliorer l'accès à une éducation de qualité par l'organisation des séminaires de formation, les recyclages du personnel, instaurer les descentes sur le terrain des spécialistes en science de l'éducation (les docteurs en management de l'éducation) pour écouter les chefs d'établissements et les accompagner dans la gestion de leurs écoles.

6-Poursuivre la lutte contre les barrières à l'éducation (tant du côté de l'offre que de la demande) en général et dans l'enseignement primaire ;

7-Poursuivre l'extension du réseau de distribution de l'électricité, notamment en zone rurale, et assurer une fourniture permanente de l'électricité ; ce qui passe par la réduction des coupures intempestives, qui sont très souvent à l'origine des incendies. L'ampleur des investissements en cours dans le secteur (augmentation des capacités de production) augure des lendemains meilleurs ;

8-Intensifier la construction des infrastructures de captage et de traitement de l'eau, afin d'assurer sa distribution dans les agglomérations, et dans les zones rurales. Il est davantage question de rapprocher les points d'eau des populations et précisément dans les écoles primaires publiques.

9-Promouvoir dans les écoles l'utilisation du Gaz Propane Liquéfié (GPL), des foyers améliorés et recourir aux technologies telles le solaire et le biogaz ;

10-Poursuivre l'extension du réseau de télécommunication en milieu rural au bénéfice des écoles et installer ou donner les moyens de communication dans les bureaux des directeurs d'écoles.

11-Les mairies doivent promouvoir la construction des maisons pouvant accueillir les personnels enseignants de la localité.

12-Combattre le travail des enfants dans les communes concernées à l'aide des solutions alternatives ;

13-Utiliser les indicateurs présentés dans l'élaboration et la mise en œuvre du Plan Communal de Développement (PCD).

A l'endroit de l'INS :

- Produire régulièrement les cartes de pauvreté jusqu'au niveau des communes pour assurer un meilleur suivi et évaluation des politiques au niveau local ;
- Travailler avec les différents partenaires pour assurer la production de l'indice de Développement Local (IDL).

Ainsi, nos hypothèses de recherche ont été confirmées, et nos résultats expliqués et discutés. Mais, au regard des limites sus mentionnées, il importe de poursuivre l'examen par la prise en compte notamment des variables comme la formation initiale, le niveau d'aspiration, les conditions de travail, etc. Ainsi, notre étude paraît féconde car, elle peut générer d'autres recherches non seulement avec la prise en compte de ces nouvelles variables, mais aussi avec une extension dans le temps et dans l'espace, ce qui permettrait de consolider nos présentes conclusions.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abala, J. (2011). Revendication : « les instituteurs contractualisés saisissent la CONAC », *Mutation* n° 1242, Douala, Cameroun, pp. 5-6
- Abric, J.C. (1989). « Étude expérimentales des représentations sociales », in D. Jodelet (ed), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, pp. 187-203
- Adkins, C.L. (1995). Previous Work Experience and Organizational Socialization: A Longitudinal Study of Socialization, *Academy of Management Journal*, 79, 221-223
- Angers, D. A. (1992). Changes in soil aggregation and organic carbon under corn and alfalfa. *Soil Science Society of America Journal*, 56(4), 1244-1249.
- Agyris, C. (2007). *Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : Dunod.
- Ambassa, P. (2015). *Les pratiques enseignantes dans les PPTE et la recherche du bien-être : Une étude menée dans les lycées d'enseignement technique de la ville de Yaoundé*, Mémoire de master (inédit), Université de Yaoundé 1, Cameroun.
- Anand, V. (2020). Effective Decision Making – Lessons from Peter Drucker. *Medium.com*
- Andela, J.P. (2014). *Chômage et pauvreté comme ressorts du système éducatif dans les pays pauvres très endettés*, Yaoundé, PUY
- Attarça 1, M., & Chomienne 2, H. (2012). Les chefs d'établissement : de nouveaux managers au sein d'organisations en mutation. *Revue management et avenir*, (5), 215-232.
- Arar, K., Tlili, A., Schunka, L., Salha, S., & Saiti, A. (2025). Reimagining Educational Leadership and Management Through Artificial Intelligence: An Integrative Systematic Review. *Leadership and Policy in Schools*, 1-23.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The leadership quarterly*, 16(3), 315-338.
- Baron, C., & Cayer, M. (2011). Fostering post-conventional consciousness in leaders: why and how?. *Journal of Management Development*, 30(4), 344-365.

- Bayle, E. (2005). Institutional changes and transformations in an organisational field: the case of the public/private model of French sport. *International Journal of Public Policy*, 1(1-2), 185-211.
- Bandura, A., & Jourden, F. J. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, 60(6), 941.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2003). Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. In *Entertainment-education and social change* (pp. 97-118). Routledge.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28), 2.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, 1986(23-28), 2.
- Barco Leme, A. C., Laila, A., Hou, S., Fisberg, R. M., Ma, D. W., Fisberg, M., & Haines, J. (2022). Perceptions of the 2019 Canada's Food Guide: a qualitative study with parents from Southwestern Ontario. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 47(1), 34-40.
- Bayle, P. (2000). *Various Thoughts on the Occasion of a Comet*. Suny Press.
- Beauchamp, T. (2008). The principle of beneficence in applied ethics.
- Beaud, M. (1996). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse de Doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise, ou tout autre travail universitaire*, Paris, Editions la Découverte
- Belingha Bessala S. (2010). *Ditactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université*, Harmattan.

- Bennis, W. (1991). Managing the dream: Leadership in the 21st century. *The Antioch Review*, 49(1), 22-28.
- Bernard, J-M., Tiya B. & Vianou K. (2004), «*Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC* », http://rds.sn/sites/www.cofemen.org/IMG/pdf/papier_profilsenseignants.pdf, consulté le 02 janvier 2014
- Bernaud, L-L & Lemoigne, J-L. (2000). *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Paris, Dunod.
- Bernoux, PH. (1985). *La sociologie des organisations*, Paris, Seuil-Point
- Blake, R., & Mouton, J. (1978). Strategies of consultation. *Organization Development in Public Administration: Part 1: Organization Development Properties and Public Sector Features*, 5, 29.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human resource management*, 30(4), 509-534.
- Bonny, L. (2011). *La dynamique innovation-apprentissage dans la transformation des configurations organisationnelles: le cas des fourth party logistics (4PL™)* (Doctoral dissertation, Orléans).
- Bowerman, J. K. (2003). Leadership development through action learning: an executive monograph. *Leadership in Health Services*, 16(4), 6-14.
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional development in education*, 49(1), 4-15.
- Burton, A. M., & Dickinger, A. (2025). Innovation in Crisis. The role of leadership and dynamic capabilities for a more innovative hospitality industry. *International Journal of Hospitality Management*, 124, 103946.
- Bush, T. (2020). Theories of educational leadership and management.

- Caillé, A., Courtois, N., Galharret, J. M., & Jeoffrion, C. (2020). Influence du leadership habilitant sur le bien-être au travail et l'engagement organisationnel: étude comparative entre une organisation «habilitante» et une organisation «classique». *Psychologie du Travail et des Organisations*, 26(3), 247-261.
- Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 59(3), 538.
- Caramela S. (2018). Four ways to implement Peter Drucker's theory of management. *Business news daily*. <https://www.businessnewsdaily.com/10634-peter-druckermanagement-theory.html>
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXI^e siècle?. *Savoirs*, (5), 9-50.
- Carta, G. (2018). *Concevoir l'intervention pour l'autopoïèse organisationnelle: l'apprentissage comme condition* (Doctoral dissertation, Conservatoire national des arts et métiers-CNAM).
- Cheng, J. L. (1994). On the concept of universal knowledge in organizational science: Implications for cross-national research. *Management Science*, 40(1), 162-168.
- Choudhary, A.,(2018). *A profile of Peter F. Drucker – Father of modern management*. Toronto School of Management.
- CMI, (2020). *Settiing SMART objectives Checklist*. Chartered Management Institute.
- Cooper, C. D., Scandura, T. A., & Schriesheim, C. A. (2005). Looking forward but learning from our past: Potential challenges to developing authentic leadership theory and authentic leaders. *The leadership quarterly*, 16(3), 475-493.
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail, fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit*, Thèse présentée à la faculté des études supérieures et postdoctorales de l'université de Montréal, <http://papyrus/bib.umontreal.ca>
- Darvish, H., & Rezaei, F. (2011). The impact of authentic leadership on job satisfaction and team commitment. *Management & Marketing*, 6(3).

- Desmarais, C., & Abord de Chatillon, E. (2010). Le rôle de traduction du manager: Entre allégeance et résistance. *Revue française de gestion*, (6), 71-88.
- Drucker, P.F. (1955). *The practice of management*. Heinemann.
- Drucker, P. F. (1989). Whatbusiness can learn from nonprofits. *Harvard business review*.
- Durkheim (2003), l'obéissance à Dieu
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256.
- Elvik, R. (2023). Vision Zero in Norway. *The Vision Zero Handbook: Theory, Technology and Management for a Zero Casualty Policy*, 295.
- Forest, J., Dagenais-Desmarais, V., Crevier-Braud, L., Bergeron, É., & Girouard, S. (2010). Le lien entre la santé mentale et la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale. *Gestion*, 35(3), 20-26.
- Fullan, M. (Ed.). (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin press.
- Garant, M., Letor, C., & Bonami, M. (2010). Leadership et apprentissage organisationnel. *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*, 63-77.
- Gendron, B. (2007). "Autorité et figure d'accompagnement et de leadership de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur", *Cahiers du cerfee*, n° 2
- George, E. (2003). External solutions and internal problems: The effects of employment externalization on internal workers' attitudes. *Organization Science*, 14(4), 386-402.
- Goleman, D. (2021). *Leadership: The power of emotional intelligence*. More Than Sound LLC.
- Gosling, P. (1992), *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Paris : PUF.
- Hache, C. (1999). *L'enseignant de mathématiques au quotidien: Etudes de pratiques en classe de seconde* (Doctoral dissertation, Université Denis Diderot Paris 7).

- Handayani, N., Ahmad, S., & Indrawati, W. (2023). Curriculum Management in Elementary Schools Based on Character Education. *PPSDP International Journal of Education*, 2(1), 35-45.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1997). Organizational behavior management. *Translated by Alagheband A*, 1.
- Itong à Goufan, E. (2019). *La pédagogie du développement et de l'intégration des compétences dans l'enseignement primaire : historique, théories et pratique*, Douala ; Edition Cheick Anta Diop
- Javeau, C. (1985). *L'enquête par le questionnaire : manuel à l'usage du praticien*, Bruxelles, Edition de l'Université de Bruxelles.
- Jobert, G. (1999). « De la qualification à la compétence », in P. Caspar et P. Carre (dir.), *Traité des sciences et des techniques de formation*, Paris, Dunod
- José Weinstein, Gonzalo Muñoz et Javiera Marfán, « La direction pédagogique des chefs d'établissement, un défi à relever », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60 | 2012, 81-92.
- José Weinstein, Gonzalo Muñoz et Javiera Marfán, « La direction pédagogique des chefs d'établissement, un défi à relever », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 60 | septembre 2012, mis en ligne le 06 février 2015, consulté le 24 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2496> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.24>
- Kegan, R. (1980). Making meaning: The constructive-developmental approach to persons and practice. *The Personnel and Guidance Journal*, 58(5), 373-380.
- Kempster, S. (2006). Leadership learning through lived experience: A process of apprenticeship?. *Journal of Management & Organization*, 12(1), 4-22.
- Klepal. (2004), *Diriger un établissement scolaire (L'exigence du possible)*, col. Management & éducation. Paris : Hachette.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16(2), 53-59.

- Kom, D. (2007), « *Valorisation des enseignants au Cameroun*, Rapport d'étude », <http://www.efa.cameroun.org>, consulté le 20 mars 2014.
- Landsheere, G. de (1972). *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin-Bourrelrier
- Landsheere, G. de (1982). *La recherche expérimentale en éducation*, Paris, UNESCO et Lausanne, Delachaux et Niestlé
- Lemoine, C. (2004). « Motivation, satisfaction et implication au travail, les dimensions humaines du travail ». *Théories et pratiques en psychologie du travail et des organisations*, Brangier et al., Nancy, PUN, ISBN : 2-86480-926-5
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School effectiveness and school improvement*, 10(4), 451-479.
- Le nouveau statut de la fonction publique de l'Etat (1994), « Des droits et des obligations du fonctionnaire », Document de travail, Ministère de l'Éducation de Base, Yaoundé-Cameroun.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1987). Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior: Self-efficacy, interest congruence, and consequence thinking. *Journal of counseling psychology*, 34(3), 293.
- Leplat, J. (2000), « Des obligations spécifiques », Document de travail, Ministère de l'Éducation de Base, Yaoundé-Cameroun.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research. *Human relations*, 1(2), 143-153.
- Li, H., & Yazdi, M. (2022). Advanced decision-making methods and applications in system safety and reliability problems. *Studies in Systems, Decision and Control*, 211.
- Likert, R. (1961). New patterns of management. *London McGraw-HillBook Co.*

- Liljenberg, M., & Wrethander, M. (2023). Leadership for school improvement–linking learning to leading over time. *Professional Development in Education*, 49(1), 30-44.
- Macaire, F. (1993). *Notre beau métier*, Les classiques africains, Nouvelle édition, France, Cedex.
- Manderscheid, S. V., & Ardichvili, A. (2008). New leader assimilation: Process and outcomes. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(8), 661-677.
- Masclet, G. (2004). Contexte, pouvoir et management. *Les dimensions humaines du travail*, 467-502.
- Marsick, V. J. (1987). Action Learning: A Strategy for Empowering Managers.
- McCauley, C., & Wakefield, M. (2006). Talent management in the 21st century: Help your company find, develop, and keep its strongest workers. *The Journal for Quality and Participation*, 29(4), 4.
- McCrimmon, M. (2010). Is heroic leadership all bad?. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 24(5).
- Meuret, D. (2000). *Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires, leçons pour l'inspection*. Université de Bourgogne- IREDU.
- Milgram, S. (1974). Soumission à l'autorité, Paris, Callman- Levy.
- Ménard, S. (2015). L'Apprentissage Transformationnel dans le Développement du Leadership. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, Special Issue, 5(3), 2590-2601.
- MINEDUB (1999). *Guide du directeur de l'école primaire camerounaise*, Yaoundé, CEPER.
- MINEDUB. (2013), « *Carte scolaire du Cameroun : présentation synoptique* », Document de travail, Ministère de l'Education de Base, Yaoundé-Cameroun.
- MINEDUB. (2014), « *Stratégie du secteur de l'éducation* », Document de travail, Ministère de l'Education de Base, Yaoundé-Cameroun

- MINEDUB. (2014). « *Stratégie du secteur de l'éducation* », Document de travail, Ministère de l'Éducation de base, Yaoundé-Cameroun.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*, Éditions d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1990). The design school: reconsidering the basic premises of strategic management. *Strategic management journal*, 11(3), 171-195.
- Missenard, A. (1971). Dépression des petits groupes, dépression en petits groupes, groupes déprimés ? Perspectives psychanalytiques, 33 59-68.
- Moisset, J-J, Plante J. & Toussaint P. (2003), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Canada Ste-Foy : PUQ.
- Morin, E. M. (1996). L'efficacité organisationnelle et le sens du travail. Dans T. Pauchant (Éd.), *La quête du sens* (pp. 257-288). Montréal : Éditions Québec/Amérique, Presses HEC.
- Motowidlo, S. J. (2003). Job performance. *Handbook of psychology*, 12.
- Moutassi, L. M. (2013), *Les conditions de travail dans les établissements scolaires et les performances professionnelles des enseignants des zones rurales : Le cas des écoles de l'arrondissement de Ntui*, Mémoire de Master (inédit). Yaoundé : Université de Yaoundé 1.
- Mucchielli, R. (1985), *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, connaissance du problème*, 8e édition. Paris : Les Éditions E.S.F-Entreprise Moderne d'Édition et Librairies Techniques.
- Mugny, G (1974b). Notes sur le style de comportement rigide, Université de Genève, E.P.S.E.
- New, M., Reckien, D., Viner, D., Adler, C., Cheong, S. M., Conde, C., ... & Solecki, W. (2022). Decision making options for managing risk.
- Nji Mfout, A. F. (2011), *L'épanouissement l'enseignant et son engagement au travail : Cas des enseignants de quelques établissements d'enseignement secondaire de*

- la ville de Yaoundé III*, Mémoire de Master (inédit). Yaoundé : Université de Yaoundé.
- Nuttin, J. (1996). *La théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Paris, PUF.
- Ondoa, J-M. (2014), *Environnement humain et engagement professionnel chez les Instituteurs Contractualisés : la contribution des élites du département du Nyong et So'o dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire*. Mémoire de Master, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Yaoundé 1, Yaoundé.
- Odiorne, G. (1979). *Management by objectives*. New York. Pitman.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. PUQ.
- Pelletier, M. L., & Demers, M. (1994). Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 757-771.
- Philippot, P., Baeyens, C., Douilliez, C., & Francart, B. (2004). Cognitive regulation of emotion: Application to clinical disorders. *The regulation of emotion*, 71-97.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). The role of expectancy and self-efficacy beliefs. *Motivation in education: Theory, research & applications*, 3.
- Pretty, G. H., & Seligman, C. (1984). Affect and the overjustification effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(6), 1241.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1998). Transfert et psychologie cognitive. *Éducatives*, 15, 11-17.

- Rahman, B., & Redi, A. (2023). Review of Theory of Legal Objectives on Article 31 Section (1) and (2) of Law Number 37 Of 2004 Concerning Bankruptcy and Suspension of Debt Payment Obligations. *Edunity: Social and Educational Studies*, 2(1), 105-114.
- Réseau de Bavelas (1950) Communication patterns in Task-Oriented Groups
- Revans, R. W. (1979). The nature of action learning. *Management Education and Development*, 10(1), 3-23.
- Rooney, D., McKenna, B., & Liesch, P. (2010). *Wisdom and management in the knowledge economy*. Routledge.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris: Éditions De Boeck Université, 2003. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/3), 475-476.
- Rosenfield, D., Folger, R., & Adelman, H. F. (1980). When rewards reflect competence: A qualification of the overjustification effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 368.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Sergiovanni, T. J. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational administration quarterly*, 30(2), 214-226.
- Sergiovanni, T. J. (1992). Why we should seek substitutes for leadership. *Educational leadership*, 49(5), 41-45.
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology*, 75(6), 848.
- Shevenell, R.H. (1963). *Recherche et thèses*, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa.
- Siakeu, G. (n.d.), Les enfants de la déperdition scolaire au Cameroun, <http://portail-eip.org/snc/eipafrique/cameroun/gabriel.jpeg>
- Silva, A. (2016). What is leadership?. *Journal of business studies quarterly*, 8(1), 1.

- Svensson, I., & von Knorring, M. (2025). Connecting Distributed Leadership and Leadership-as-Practice to Increase Understanding of Leadership as Distributed in Healthcare Practice. *Journal of Change Management*, 1-20.
- Thélot, C. (2004). Pour la réussite de tous les élèves: rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole. (No Title).
- Tsafak, G. (1998). *Éthique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé, PUA.
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*, Paris, L'Harmattan
- Tumi, C. (2002), « L'enseignant camerounais : une dignité bafouée », *L'effort camerounais*, N° 273(1258), Douala, Cameroun,, ANDERSON S., ÁLVAREZ N. y GONZÁLEZ R. (2011) : *Liderazgo Educativo y Calidad de la Educación en Chile*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Proyecto CIE01-CONICYT.
- Watson, G., & Crossley, M. (2001). The strategic management process: an aid to organizational learning in further education?. *Research in post-compulsory education*, 6(1), 19-30.
- Weihrich, H. (1985). *Management excellence: productivity through MBO*. McGraw Hill.
- Wiyono, B. B., Komariah, A., Alghamdi, A. A., & Fahlevi, M. (2023). The Influence of Principals'e-Leadership on the Effectiveness of Schools' Public Relations and Organizational Improvement. *Sustainability*, 15(2), 1296.
- Yemm, G. (2012). *The financial times essential guide to leading your team: how to set goals, measure performance and reward talent*. Financial times. Prentice Hall.
- Ze, L.R. (2014). *Le marasme de l'Éducation au Cameroun : Un problème systémique*, Yaoundé, PUA
- Zhao, J. (2023). " Research on the Construction of Curriculum System for Economics and Management Majors in Applied Undergraduate Universities under the Background of" 1+ X. *Contemporary Education and Teaching Research*, 4(1), 34-37.

Zhu, X., Oberman, T., & Aletta, F. (2024). Defining acoustical heritage: A qualitative approach based on expert interviews. *Applied Acoustics*, 216, 109754.

TABLE DES MATIÈRES

ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

MINISTRE DE L'EDUCATION DE BASE

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION DES RESSOURCES HUMAINES

SOUS-DIRECTION DU DEVELOPPEMENT
DES RESSOURCES HUMAINES

SERVICE DE LA FORMATION ET DES STAGES

N° HI/81 /L/MINEDUB/SG/DRH/SDDR/SFS

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF BASIC EDUCATION

SECRETARIAT GENERAL

DEPARTMENT OF HUMAN RESSOURCES

SUB-DEPARTMENT OF THE DEVELOPMENT OF
HUMAN RESOURCES

TRAINING AND INTERNSHIP SERVICE

Yaoundé, le

28 JUN 2021

Réf. : V/Lettre du 1^{er} avril 2021.

LE MINISTRE DE L'EDUCATION DE BASE

A

Monsieur **TAKODJOU André**,

Etudiant à la Faculté des Sciences de
l'Education

Université de Yaoundé I

- YAOUNDE -

Monsieur,

En réponse à votre correspondance citée en référence et dont l'objet est repris en
marge,

J'ai l'honneur de vous informer que je marque mon accord, pour votre accès dans les
établissements scolaires de la Délégation Régionale de l'Education de Base du Centre,
pendant la période allant du 15 mai au 15 novembre 2021, soit six (06) mois, en vue de la
collecte des données relatives à votre thème de recherche intitulé : « **Style de
management et Sentiment d'Efficacité Personnelle des Directeurs d'Ecoles
Primaires Publiques de la Région du Centre-Cameroun** ».

Pour les modalités pratiques desdites investigations, vous voudrez bien prendre

TAKODJOU ANDRE
TEL 677846734
YAOUNDE:

Yaoundé le 18 Octobre 2021.



A Monsieur le Supérieur Maire
de la Communauté Urbaine de
Yaoundé.

Objet : Demande de l'obtention
de la monographie de
Yaoundé.

Monsieur,
J'ai l'honneur de venir très respectueusement par
la présente solliciter l'obtention de la monographie
de Yaoundé.

En effet, dans le cadre de la recherche
que nous menons pour la finalisation d'une

Annexe 2

QUESTIONNAIRE DE LA PRE-ENQUETE

Chers répondants,

Je suis doctorant à l'Université de Yaoundé I, Sciences de l'Éducation et j'effectue des recherches sur le sentiment d'efficacité personnelle et le style de management des responsables d'écoles primaires publiques au Cameroun. L'objectif de ce questionnaire est de déterminer les effets du sentiment d'efficacité personnelle sur le style de management des responsables d'écoles primaires publiques. N'hésitez pas à exprimer vos opinions le plus franchement possible. Il s'agit d'un exercice purement académique, soyez sûrs que vous ne serez jamais identifiés avec les réponses données car il ne vous sera pas demandé d'écrire vos noms. Votre contribution objective sera très appréciée.

Je vous remercie de votre coopération.

Données de base

Items	Modalities	
Tranche d'Age	21-25years	
	26-30years	
	31-35years	
	36-40 years	
	40 years and above	
Sex	Hommes	
	Femmes	
Niveau académique	BEPC	
	PROBATOIRE	
	BAC	
	Licence et +	
Niveau professionnel	IEG	
	IPEG	
	PAENI	
	IC	
Expérience Professionnel	Moins de 5 ans	
	5 à 10 ans	
	10 ans et plus	

QUESTIONNAIRE

Les expériences de maîtrise

N°	Déclarations	Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	J'incite les personnes qui me suivent à dépasser leurs intérêts personnels pour le bien de tous					
2	L'expérience active de maîtrise influence l'efficacité personnelle					
3	L'expérience active de maîtrise est la réussite d'une performance complexe qui demande un certain nombre d'efforts					
4	Les expériences de maîtrise contrôlent, gèrent et organisent l'intégralité de l'activité					
5	Les expériences de maîtrise constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité					
6	La réussite n'est pas facile mais demande une persévérance					
7	L'autonomie est donc fondamentale de gérer la société actuelle					
8	De manière générale, un enseignant qui					

	intègre dans sa didactique le SEP doit continuellement envisager ces expériences					
9	Les gens qui contrôlent leur vie maîtrisent aussi comment ils se sentent					
10	L'anxiété est mauvaise pour moi et je m'efforce de l'éviter					
11	Avant de pouvoir entreprendre quoi que ce soit d'important et de difficile, je dois me sentir bien					
12	Je peux faire quelque chose d'important et de difficile même si je me sens anxieux ou déprimé					
13	J'essaie de réprimer les pensées et les émotions qui me déplaisent en cessant tout simplement d'y penser					
14	Je n'essaie pas de réprimer les pensées et les émotions qui me déplaisent. Je les laisse simplement aller et venir sans intervenir					
15	Si je veux réussir dans la vie, je dois					

	bien maîtriser ce que je ressens					
16	L'anxiété n'est ni bonne ni mauvaise. Il s'agit simplement d'une émotion déplaisante					
17	Les pensées et les émotions négatives sont préjudiciables si on ne réussit pas à les maîtriser					
18	Avant de pouvoir faire quelque chose d'important, je dois me débarrasser de tous mes doutes					

Les Expériences Vicariantes

N°	Déclarations	Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	Les expériences vicariantes que vous avez vécues sont très positives					
2	Les critiques que les autres portent sur vos propres échecs antérieurs sont positives					
3	Les critiques que les autres portent sur vos propres réussites antérieures sont positives					
4	Les jugements que les autres portent sur vos propres réussites antérieures sont très échecs					
5	Les jugements que les autres portent sur vos					

	propres réussites antérieures sont très positifs					
6	Les explications que les autres donnent à vos échecs antérieurs sont justes					
7	Les explications que les autres donnent à vos réussites antérieures sont justes					
8	Les observations que les autres font sur vos échecs réussites antérieures sont très encourageantes					
9	Les observations que les autres font sur vos propres réussites antérieures sont très encourageantes					
10	Je demande conseil à mes supérieurs pour développer mon leadership					
11	Je dirige efficacement en travaillant dans les limites des politiques de mon institution					
12	Les directeurs assument des responsabilités accrues en matière de leadership					
13	J'élabore des plans détaillés pour accomplir des missions complexes					
14	L'expérience vicariante est la transmission des savoirs					
15	J'incite mes collègues à aller au-delà de leurs attentes					

16	L'expérience vicariante invite l'enseignant à réfléchir sur une pratique quotidienne					
17	Une faible performance au travail amène à douter de ses compétences personnelles					

Les Persuasions Sociales Reçues

N°	Déclarations	Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	Je prépare les collègues à éviter la tentation					
2	J'adapte ma réflexion à un large éventail de défis uniques en matière de leadership					
3	Je me motive pour atteindre un niveau de performance qui incite les autres à l'excellence					
4	Je réalise les objectifs fixés par mes supérieurs					
5	Je suis en mesure de parler de manière optimiste de l'avenir de notre école					
6	Nous parlons de la cohésion entre collègues dans votre école					
7	J'observe une persuasion verbale dans votre école					

Les Etats Physiologiques et Emotionnels

N°	Déclarations	Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	Les états physiologiques et émotionnels jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle					
2	Les états physiologiques et émotionnels qui consistent en une auto-évaluation de ses compétences					
3	Je peux m'exprimer de manière enthousiasme entre les collaborateurs					
4	Lorsque je détecte des difficultés dans le travail de quelqu'un, je suis capable de m'assurer que des correctifs soient apportés					
5	Je suis en mesure de souligner l'excellent travail d'une personne devant les autres					
6	Je suis capable de rappeler à l'ordre celui qui ne respecte pas certaines normes					
7	Je suis capable d'amener les autres à aborder un problème de manière différente					
8	Je m'intéresse à ce que vivent mes collègues					

Le Style de Management

N°	Déclarations	Tout à fait d'accord	D'accord	Incertain	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
----	--------------	----------------------	----------	-----------	--------------	----------------------

1	Le style de management de notre école est très consistant					
2	L'engagement du groupe au travail est très effectif					
3	Directeur de l'école ingère les fonds de l'APEE dans la gestion					
4	Le patrimoine de l'école à l'instar des bâtiments, les tables-bancs, les cases des enseignants sont bien managées					
5	Nous avons activités qui procurent de l'argent à l'école					
6	Le directeur de l'école a de bonnes relations avec sa hiérarchie					
7	Les principes du management pédagogiques à savoir le respect des progressions, le chronogramme, les rapports avec les collaborateurs, les évaluations					
8	Le directeur traite -t-il de manière particulière les enfants à mobilité réduites					
9	Le directeur prend des bonnes décisions dans son école					
10	Le directeur s'intéresse à la construction des activités de travail et au					

	développement des sujets qui s'impliquent dans les métiers du management, du pilotage ou de la gouvernance					
11	La formation continue des collaborateurs est irrégulière					