

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DE CURRICULA

ET

EVALUATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE

FORMATION

DOCTORALE EN SCIENCES

HUMAINES,

SOCIALES ET ÉDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

CURRICULUM AND

EVALUATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR

HUMAN,

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

LE MANAGEMENT DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES PUBLICS ET LE RENDEMENT PROFESSIONNEL DES INSTITUTEURS

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Master II en Sciences
de l'Éducation

Par : **TAKODJOU André**

Licencié en Droit à l'Université de Yaoundé II, Soa, (FSJP).

-Licencié en psychologie à l'Université de Yaoundé I, (FALSH).

Sous la direction de

Dr. DIWOUTA AYISSI Lot Pierre

Politologue, Chargé de Cours

Université de Yaoundé II

Année Académique : 2017



DEDICACE

À

Mes défunts Parents Watchueng Jacob et Makodem Marie.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien de certaines personnes à qui nous voulons adresser nos remerciements. Il s'agit du:

- Dr. DIWOUTA AYISSI Lot Pierre qui a accepté de diriger ce travail.
- Pr André EMTCHEU dont le soutien et les conseils nous ont été d'un très grand apport.
- corps enseignants de la Faculté des Sciences de l'Education pour toutes les connaissances dispensées.
- Dr ITONG A GOUFAN Emmanuel pour l'analyse critique de ce travail
- Dr. CHAFFI Cyrille Ivan pour ses enseignements, ses conseils et l'attention particulière portée à la relecture de ce mémoire.
- Mlle CHOUGNONG NONO Adeline Félicité pour les travaux du secrétariat.

Nos remerciements vont ensuite à la FAMILLE TAKODJOU pour son appui logistique mais, particulièrement à notre épouse TAKODJOU Bernadette pour son soutien moral durant toutes ces années de recherche.

Enfin, disons un grand merci à tous ceux dont nous n'avons pu citer les noms ici et qui, de près ou de loin, ont contribué tant soit peu à la réalisation de ce travail.

SOMMAIRE

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES ABREVIATIONS.....	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : LA THEORISATION DE L'ÉTUDE	5
CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE	6
CHAPITRE 2 : LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE	28
CHAPITRE 3 : L'ANALYSE DES CONCEPTS	43
DEUXIÈME PARTIE : LA PROCEDURE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE	70
CHAPITRE 4 : LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	71
CHAPITRE 5 : LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE	101
CHAPITRE 6 : LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	115
CONCLUSION.....	127
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	130
TABLE DES MATIERES	137

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : La relation environnement-structure organisationnelle et la configuration organique correspondante.	8
Tableau 2 : Éléments de base et mécanisme principal de coordination des formes organisationnelles./ Source : Notre recherche.	13
Tableau 3: Analyse du facteur principal de la question de recherche.....	38
Tableau 4 : L'organisation du cycle primaire	46
Tableau 5 : L'organisation des apprentissages scolaires	48
Tableau 6 : Le management et son double niveau d'action.	57
Tableau 7: Les facteurs pertinents de la question principale de recherche.....	73
Tableau 8: Tableau synoptique de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale de l'étude .	76
Tableau 9: Tableau synoptique des hypothèses de l'étude/ Source : Notre recherche (Tableau à agrandir et afficher pendant la soutenance).	83
Tableau 10: Répartition des sujets de la population accessible par écoles	90
Tableau 11: Répartition des individus de la population accessible par sexes et écoles.....	91
Tableau 12: Répartition des sujets de la population accessible par sexes et âges.	91
Tableau 13 : Répartition des individus de la population accessible par sexes et niveaux académiques.....	92
Tableau 14: Répartition des sujets de la population accessible par sexes et statut matrimonial	92
Tableau 15: Répartition des sujets de la population accessible par sexe et ancienneté de service	92
Tableau 16: Répartition des sujets de la population accessible par sexe et ancienneté au poste	93
Tableau 17 : Répartition des sujets de l'échantillon par la taille et le groupe scolaire.....	94
Tableau 18 : Répartition des individus de l'échantillon par sexe et écoles	95
Tableau 19: Répartition des sujets de la population accessible par sexe et âge	96
Tableau 20: Répartition des individus de la population accessible par sexe et niveau académique	96

Tableau 21: Répartition des sujets de la population accessible par sexe et statut matrimonial	96
Tableau 22: Répartition des sujets de la population accessible par sexe et statut matrimonial	97
Tableau 23: Répartition des sujets de l'échantillon par sexe et ancienneté au poste.....	97
Tableau 24: Répartition des réponses des sujets à la question N°7	101
Tableau 25: Répartition des réponses des sujets à la question N°8	102
Tableau 26: Répartition des réponses des sujets à la question N°9	102
Tableau 27: Répartition des réponses des sujets à la question N°10	103
Tableau 28: Répartition des réponses des sujets à la question N°11	103
Tableau 29: Répartition des réponses des sujets à la question N°12	104
Tableau 30: Répartition des réponses des sujets à la question N°13	104
Tableau 31: Répartition des réponses des sujets à la question N°14	105
Tableau 32: Répartition des réponses des sujets à la question N°15	105
Tableau 33: Répartition des réponses des sujets à la question N°16	106
Tableau 34: Répartition des réponses des sujets à la question N°17	106
Tableau 35: Répartition des réponses des sujets à la question N°18	107
Tableau 36: Répartition de l'analyse des réponses à la question N°19	107
Tableau 37: Répartition des réponses des sujets à la question N°20	108
Tableau 38 : Répartition des réponses des sujets à la question N°21	108
Tableau 39: Répartition des réponses des sujets à la question N°22	109
Tableau 40 : Répartition des réponses des sujets à la question N°23	109
Tableau 41: Répartition des réponses des sujets à la question N°24	110
Tableau 42: Répartition des réponses des sujets à la question N°25	110
Tableau 43: Répartition des réponses des sujets à la question N°26	111
Tableau 44: Répartition des réponses des sujets à la question N°27	111
Tableau 45: Répartition des réponses des sujets à la question N°28	112
Tableau 46: Répartition des réponses des sujets à la question N°29	112

Tableau 47 : Répartition des réponses des sujets à la question N°30	113
Tableau 48: Répartition des réponses des sujets à la question N°31	113
Tableau 49: Répartition des réponses des sujets à la question N°32	113
Tableau 50: Tableau de contingence des fréquences des réponses aux questions n°32 et n°17	115
Tableau 51: Tableau de contingence des fréquences des réponses aux questions n°32 et n°11	116
Tableau 52: Tableau de contingence des fréquences des réponses aux questions n°32 et n°22	117
Tableau 53: Tableau de contingence des fréquences des réponses aux questions n°32 et n°26	118
Tableau 54: Tableau récapitulatif de la vérification des hypothèses	119

LISTE DES ABREVIATIONS

- APC: Approche Par les Compétences
- APEE: Association des Parents d'Élèves et Enseignants
- DDEB: Délégation Départementale de l'Education de Base
- E.P : Ecole Publique
- E.P.C.A : Ecole Publique Centre Administratif
- E.P.T : Education Pour Tous
- ENIEG: Ecole Normale d'Instituteur de l'Enseignement Général
- I.O: Instructions Officielles
- IAEB: Inspecteur d'Arrondissement de l'Education de Base
- IEMP: Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire
- 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.T.I : Objectifs Terminaux d'Intégration
- OA: Objectif d'Apprentissage
- ONG : Organisation Non Gouvernemental
- OPO: Objectif Pédagogique Opérationnel
- PPO: Pédagogie Par Objectif
- PPTE: Pays Pauvre Très Endetté
- Q.C.M : Questions à Choix Multiples
- R.E.S.E.N : Rapport d'Etat sur le Système Educatif National
- R.H: Ressources Humaines
- S.R.C: Survey Research Center
- T.I.O : Théorie Implicite de l'Organisation
- TIC: Technologies de l'Information et de la Communication
- UNDAF: United Nations Development Assistance Framework
- USA: United States of America

RÉSUMÉ

La présente étude est intitulée « l'Arrondissement de Yaoundé III et les styles de management des établissements scolaires : une analyse du rendement professionnel des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire ». Elle part du constat d'une apathie professionnelle non seulement chez les enseignants du primaire depuis les deux baisses drastiques des salaires des fonctionnaires de 1992 et 1993, mais aussi chez les responsables d'écoles depuis l'annonce de la gratuité de l'école primaire. Aussi existe-t-il aujourd'hui sur la place un débat initié par les acteurs et partenaires de l'éducation sur le style de management et le rendement professionnel, la question étant celle de savoir quel style pourrait le mieux redresser la situation. Alors que White (1973), Arguris (1970) optent pour le style autoritaire, Campbell (1972), Katz et Kahn (1980) sont pour le style démocratique, Muselier (2008) et Manedong (2010) proposent respectivement le style participatif et le style consultatif. Ainsi, la discussion est vive et les positions tranchées car, les raisons sont de par et d'autres pertinentes et bien fondées.

Face à l'embarras suscité par ce débat et en guise de réponse anticipée à cette question, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle tous les styles de management participent à divers degrés, à l'amélioration du rendement professionnel. Celle-ci a été opérationnalisée en quatre hypothèses de recherche toutes confirmées par une analyse corrélationnelle des données collectées par voie de questionnaire auprès d'un échantillon de 120 sujets tirés selon la technique d'échantillonnage aléatoire stratifiée. La méthodologie mise en œuvre était donc l'enquête par questionnaire. Après l'analyse des données toutes nos hypothèses de recherche ont été validées.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus nous ont amené à la conclusion que le style démocratique est le plus fortement corrélé au rendement professionnel des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire. La présente recherche s'achève avec des suggestions adressées à l'endroit du Gouvernement camerounais à travers le Ministère de l'Education de Base.

ABSTRACT

This study is titled "the Borough of Yaoundé III and styles of management schools: an analysis of the professional performance of teachers of nursery and primary education. It starts from the observation of an apathy professional not only at the primary school teachers since the two decreases drastic of the salaries of officials in 1992 and 1993, but also among officials of schools since the announcement of the free primary school. Also is there today on the square a debate initiated by the actors and partners in education on the management style and professional performance, the question being what style would be best to rectify the situation. While White (1973), Arguris (1970) opt for authoritarian style, Campbell (1972), Katz and Kahn (1980) for the democratic style, Muselier (2008) and Manedong (2010) offer respectively the participatory style and the Advisory. Thus, the discussion is lively and entrenched positions because the reasons are of and other relevant and well founded.

Facing the embarrassment generated by this debate and in response anticipated this question, we have made the assumption that all styles of management participate in varying degrees, to the improvement of professional performance. It has been operationalized in four research hypotheses all confirmed by a correlational analysis of data collected by means of a questionnaire with a sample of 120 subjects shot according to the stratified random sampling technique. The implementation methodology was therefore the questionnaire survey. After analysis of the data all our research hypotheses have been validated.

The results which we have achieved has led us to the conclusion that the democratic style is strongly correlated to the professional performance of teachers of the teaching nursery and primary. This research concludes with suggestions addressed to the place of the Cameroonian Government through the Ministry of basic education.

INTRODUCTION

Face à la dégradation de l'éducation révélée en 1993, l'Assemblée Nationale a, le 14 Avril 1998, délibéré et adopté la loi N° 98/004 portant orientation scolaire au Cameroun que le Président de la République a aussitôt promulguée. 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, tous les objectifs n'ont pas été atteints. En effet, malgré la création d'un ministère des Arts et de la Culture, la très grande majorité des camerounais ignore tout de leurs cultures respectives (Fédération des syndicats Sud-Cameroun, 2008). Insistant dans le même sens, Abala (2011) affirme que « L'opération épervier », le Contrôle Supérieur de l'État, la Commission anti-corruption sont là pour nous rappeler: qu'aucun camerounais ou presque, ne respecte et pire encore, n'est prêt à respecter l'intérêt général et le bien commun ; que les valeurs comme la dignité, l'honnêteté, l'intégrité, la discipline sont des vestiges, des reliques d'un lointain glorieux passé ; que la pratique 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., sont des slogans, des vues d'esprit, des idéologies qui sonnent faux dans un contexte où la corruption, la cupidité, non seulement ont pignon sur rue, mais aussi sont prêchés par le haut. Pour Diwouta (2014), l'amour, l'effort, le travail bien fait, le patriotisme et l'excellence sont chaque jour découragés par leur oubli dans la répartition des tâches et

des responsabilités à tous les niveaux, au profit du népotisme, du favoritisme, de la partialité, de l'injustice, de la préférence, des intérêts personnels et égoïstes ; le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise sont bloqués soit par la conjoncture économique défavorisée, soit par des groupes puissants qui confisquent la propriété intellectuelle et le monopole industriel. Quant à l'éducation à la vie familiale et la promotion des langues nationales, Magnier (2009) soutient que ce sont de vrais casse-têtes dont les contenus sont si divers qu'une synthèse est presque impossible à réaliser. On ne sait qui va enseigner quoi, pourquoi, pendant combien de temps, à qui et dans quelle langue, le Cameroun étant une Afrique en miniature où la famille est prostituée, vandalisée chaque jour au profit de sectes Mystico-religieuses, surtout par ceux-là mêmes qui sont sensés la protéger (Tumi, 2002). 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 élèves des établissements publics vers les établissements privés où paradoxalement les enseignements sont dispensés par des novices et même des profanes. Baranger, (1999), les taux de scolarisation connaissent les mêmes fluctuations alors que les établissements primaires publics se vident de leurs élèves, 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 faillite, l'État, dans son rôle régalien, a pris de nombreuses mesures concrètes : 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 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 à l'Université de Yaoundé I en 2014, etc...

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 élèves quels que soient leurs rendements ; rançonnement des parents et élèves ; pratique des cours de répétition obligatoires et payants et d'activités lucratives extrascolaires; vente des denrées alimentaires en classes et des épreuves; utilisation des élèves 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, etc.

Dans de pareils contextes, certains auteurs notamment Gosling (idem) et Faverge (1974) pointent un doigt accusateur sur la question de l'utilisation des styles managériaux par les responsables d'écoles. Pour eux, le malaise professionnel est imputable au management 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, etc. mais ce point de vue ne fait pas l'unanimité. La présente étude, intitulée «l'Arrondissement de Yaoundé III^{ème} et les styles de management des établissements scolaires publics: une analyse du rendement professionnel des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire», a pour objet de scruter cette gestion managériale. En prenant comme problème principal de recherche l'apathie professionnelle, notre recherche pourrait soulever une problématique pertinente en management de l'éducation avec KLEPAL, (2004), celle du niveau de l'impact de l'utilisation des différents styles de commandement des directeurs d'écoles sur le rendement professionnel de leurs collaborateurs. Pour trouver une explication à cette situation problématique, l'étude se réfère sur les théories X et Y de Mc Gregor et sur les théories des besoins et des motivations de Maslow, et pose comme question principale de recherche, le niveau d'utilisation des styles managériaux dans les écoles primaires et maternelles de l'arrondissement de Yaoundé III^{ème}. À travers cette préoccupation, transparait clairement l'objectif principal de la présente recherche qui est de vérifier

l'existence, la pertinence et le sens d'une corrélation entre les niveaux d'utilisation des styles managériaux et le rendement professionnel des enseignants titulaires de classe.

Du point de vue de cet objectif, nous pouvons considérer que 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, le travail en cause est une étude qualitative, car elle s'appuie sur la collecte, le traitement et l'analyse d'un grand nombre de données non chiffrées.

L'étude est divisée en deux grandes parties :

D'abord, la théorisation de l'étude qui comprend d'une part, les chapitres 1, 2 et 3, lesquels exposent respectivement la revue de la littérature, la problématique générale de l'étude, et l'analyse des concepts.

Ensuite, la procédure opératoire de l'étude constituée des chapitres 4, 5 et 6 dans lesquels, nous présentons tour à tour, la méthodologie suivie par la collecte et l'analyse des données empiriques, l'analyse des résultats et enfin, la vérification des hypothèses.

PREMIÈRE PARTIE :
LA THEORISATION DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

1.1. LE MANAGER ET LE COMPORTEMENT ORGANISATIONNEL

Ce travail s'inscrit dans la perspective d'une problématisation de la pertinence des styles de management des établissements scolaires publics au Cameroun : cas des écoles maternelles et primaires de l'arrondissement de Yaoundé III, dans la discipline des sciences de l'Education, option management de l'Education.

De fait, diriger une organisation éducative est une tâche difficile. Malgré l'existence de textes organiques, les responsables d'établissements scolaires rencontrent encore plusieurs problèmes. Ils doivent être informés de tout ce qui, dans l'école, a trait : aux objectifs, à la technologie, à la structure et infrastructures, aux ressources financières, aux ressources humaines (Santo et Vernier, 1993 ; Bartomi, 1997). Même une connaissance étendue peut s'avérer insuffisante pour réussir à gérer un établissement scolaire. Somme toute, la clef de la réussite résiderait dans la méthode appliquée par la direction au domaine de l'organisation et du management. Il n'existe pas de réponses faciles ou complètes à la question de savoir pourquoi certaines écoles fonctionnent mieux que d'autres (Gauthier-Thurler, 2000). Mais, l'étude du comportement organisationnel fournit une méthode systématique qui aide à comprendre comment se conduisent les individus dans des organisations (Louche, 2007).

Étant donné la grande diversité des individus et des organisations, les études qui abordent le comportement organisationnel tentent d'apporter les réponses aux questions suivantes : en quoi consiste le travail du manager et comment motive t-il les membres de l'organisation? Comment les individus prennent-ils des décisions ? Quels types de décision influencent-ils sur une direction efficace ? Comment doit-elle être structurée une organisation pour améliorer son efficacité ?

La structure d'une organisation peut être définie comme la somme totale des moyens (caractéristiques ou paramètres de conception) employés pour diviser le travail entre tâches distinctes et pour assurer la coordination entre ses tâches (Minzberg, 1982). Certains moyens concernent le poste de travail, notamment la spécialisation et la formalisation. La spécialisation peut être horizontale ou verticale. La spécialisation horizontale concerne l'ensemble des opérations affectées à un seul membre. Plus elle est importante, moins les opérations sont nombreuses et plus le travail revêt un aspect répétitif. La spécialisation

verticale concerne la séparation entre l'exécution du travail et l'administration du travail. Lorsqu'elle est peu importante, les membres ont le contrôle sur leurs activités et prennent des décisions d'eux-mêmes. La formalisation désigne l'existence de règles et de procédures qui encadrent l'activité du travailleur. D'autres moyens concernent la conception de la structure, c'est-à-dire la division en unités, services, bureaux, équipes, etc., et la taille de ceux-ci. On distingue la division par fonction et la division par marché. La division par fonction consiste à placer dans la même unité les membres qui ont les mêmes compétences et qui mènent une même activité. L'accent est ici mis sur la spécialité des individus. La division par marché quant à elle peut s'effectuer en fonction du service rendu ou du produit fabriqué, en fonction de la clientèle, en fonction de l'espace géographique. Ces deux critères de division peuvent être combinés en une matrice. On parle alors de structure matricielle. Cette structure favorise l'innovation, mais introduit une double hiérarchie (au niveau des fonctions et des produits). La taille peut aussi être un facteur de division. Enfin, la structure d'une organisation peut être déterminée par son système de prise de décision, notamment son caractère centralisé ou décentralisé.

1.1.1. Les déterminants structureaux des organisations

Les facteurs qui influencent la forme ou la structure des organisations sont le contexte et les variables personnelles.

- Les variables contextuelles. La structure bureaucratique soutient que les règles dans les organisations s'appliquent de la même manière à tous. Elles permettent ainsi la standardisation et la formalisation. Ce modèle d'organisation est battu en brèches par la théorie contingente des organisations qui considère que tout dépend du contexte dans lequel fonctionne l'organisation. Les variables ou facteurs contextuels qui affectent la structure des organisations sont :

- la taille de l'organisation. La taille est indiquée par le nombre de membres et de locaux. Plus les organisations sont grandes, plus elles se différencient, se spécifient et se décentralisent en équipes, bureaux, services, directions, etc. Il en résulte un besoin de coordination et donc de renforcement de la formalisation.

- La technologie. Elle est l'ensemble des outils et des procédés techniques qui permettent le fonctionnement de l'organisation. Elle peut s'en intéresser sous l'angle de sa complexité (difficulté d'utilisation) ou sous l'angle de son autonomie (marge de manœuvre laissée aux membres).

- l'environnement. Il est défini comme l'ensemble des facteurs externes qui influence le fonctionnement de l'organisation. Mintzberg (idem) en retient quatre qui sont :

a) la stabilité. Un environnement est dynamique lorsqu'il change de manière imprévisible (dévaluation subite de la monnaie, catastrophes naturelles, guerres, etc. avec leurs conséquences). Donc un environnement stable n'est pas figé : il change, mais de manière prévisible.

b) la complexité. C'est le niveau d'information sur cet environnement. Il sera donc dit complexe si ces informations sont nombreuses et diverses (démographie, consommation, besoin, culture, niveau d'éducation, etc.)

c) diversité. Il s'agit de la variété de la demande ou clientèle et des offres.

d) l'hostilité. C'est le niveau de ressources existant et auquel l'organisation peut accéder pour soutenir son développement et la concurrence.

À partir des relations entre l'environnement et la structure, se dégagent deux modèles d'organisation : le modèle mécaniciste (forte spécialisation, formalisation et contrôle hiérarchique) et le modèle organique (faible spécialisation, formalisation et contrôle hiérarchique). Le premier correspond à un environnement stable (nécessitant peu d'innovations). Le second est plutôt adapté à un environnement instable. Les recherches montrent que dans un environnement instable, l'organisation doit être fortement différenciée et intégrée (interrelations internes et externes). Le tableau ci-dessous synthétise la relation environnement-structure organisationnelle et la configuration organique correspondante.

Tableau 1 : La relation environnement-structure organisationnelle et la configuration organique correspondante.

Environnement	Stable	Dynamique
Complexe	- Décentralisé - Bureaucratique (professionnelle)	- Décentralisé - Organique (Adhocratie)
Simple	- Centralisé - Bureaucratique (mécaniciste)	- Centralisé - Organique (Structure simple)

Source : Notre conception.

Les variables personnelles. L'approche contingente a subi des critiques parce qu'elle ne fait pas assez l'état des « acteurs » qui sont pourtant en position dominante. En effet, cet auteur souligne que les relations entre l'environnement et le contexte s'inscrivent dans une causalité

réciroque : si le contexte définit la structure, les responsables de l'organisation peuvent changer l'état du contexte en choisissant l'environnement. Le facteur humain est donc très important. Crozier et Friedberg (1977) reprochent aussi à cette approche de s'en tenir à des relations statistiques qui sont ensuite interprétées comme des causalités. Ils ont alors considéré le rôle des variables personnelles qui sont :

- la personnalité. Louche (Ibid.) a mis en évidence le rôle exercé par la personnalité dans la structure. Il a considéré la flexibilité (prise de risque en l'absence de formalisation), le besoin d'accomplissement (qui accompagne une stratégie proactive) et la « locus of control » (qui est lié aux stratégies innovantes et à des performances élevées dans un environnement dynamique). On explique les caractéristiques organisationnelles par les structures cognitives des responsables (savoirs social organisé et à partir duquel on traite l'information et y accorde du sens). Le concept de « théorie implicite de l'organisation » (TIO) décrit ce savoir. Les TIO sont donc constituées de relations de causalité établies entre les caractéristiques structurelles et les performances. On met en relation les performances des groupes de travail avec les variables explicatives (comme le style hiérarchique). Ses travaux ont tendance à considérer le responsable comme déconnecté du contexte dans lequel il développe ses actions. Cela pose la question de l'articulation des variables contextuelles et personnelles.

Plusieurs recherches allant dans ce sens ont proposé des modèles conciliant les facteurs contextuels et personnels. En effet, on propose d'ajouter à la théorie contingente l'orientation cognitive et motivationnelle du décideur. Ranson et Louche (ibid.) y font place au pouvoir. Ils considèrent que trois facteurs pèsent sur la structuration des organisations :

- les systèmes de signification et les schémas cognitifs (qui permettent d'organiser l'expérience)
- le pouvoir (qui donne la possibilité au décideur d'infléchir les processus de structuration et l'organisation).
- les contraintes contextuelles (taille, technologie, environnement économique et sociale, etc.)

1.1.2. La typologie des organisations

Plusieurs modèles ont été développés pour classer les structures organisationnelles et des critères variés servant à organiser ces typologies. Mais généralement, on distingue les typologies unidimensionnelles des typologies multidimensionnelles. Dans les typologies unidimensionnelles, on a les organisations suivant la nature de leur activité (manufacturière, recherche, enseignement, etc.), la forme de propriété (public, para- public, privé), la taille,

etc. Dans les typologies multidimensionnelles, plusieurs critères de classement sont combinés avec l'engagement organisationnel. Il y a des typologies bâties sur les relations internes, les moyens de contrôle, la rémunération ou le prestige, l'estime de soi et les relations entre l'organisation et l'environnement. Nous n'allons présenter que le modèle de Mintzberg. Selon cet auteur, les formes organisationnelles se distinguent entre elles au niveau des moyens permettant la division du travail, de la coordination et du contexte (environnement). S'intéressant entre autres à la question de savoir comment les organisations se structurent-elles pour s'adapter à leurs besoins, Mintzberg (ibid.) propose à cet effet cinq formes organisationnelles théoriques:

1) l'organisation simple. Elle est constituée d'un responsable et de quelques salariés. Le responsable, sommet stratégique, joue un rôle essentiel et la supervision directe est le mécanisme principal de coordination. On note une forte centralisation, une faible spécialisation et peu de formalisation. L'ajustement à l'environnement y est facile sur des problèmes peu complexes. C'est l'exemple d'organisations de petite envergure comme les ateliers de couture, coiffure, restaurants, etc.

2) la bureaucratie mécaniciste. Ici, la spécialisation et la formalisation sont très poussées. La technocratie (personnel administratif et financier, agents techniques, etc.) joue un rôle essentiel. C'est le cas des administrations, institutions, des banques, des grandes compagnies, etc.). La notion de "techno-bureaucratie" renvoie au modèle d'efficacité. S'intéressant aux structures d'autorité, on s'est, au départ, interrogé sur les ressorts de l'obéissance des individus aux ordres. Dans cette perspective, on distingue plusieurs modèles d'organisations, selon leur manière de légitimer l'autorité : rationnel-légal (ou bureaucratique), traditionnel et charismatique. Les organisations et administrations publiques, entre autres le système éducatif ou l'établissement scolaire, mais aussi la classe, renverraient à ce premier modèle : le modèle de l'autorité rationnelle ou "bureaucratique". Celui-ci repose sur une "organisation essentiellement monocratique basée sur une unité de commandement, reposant sur les principes de la règle et de la hiérarchie". Ce type d'organisation est la forme dominante et la plus efficace des institutions modernes, du fait qu'elle repose sur un système de buts et de fonctions étudiés rationnellement, conçu pour maximiser la performance d'une organisation. Sa forme est "rationnelle" du fait des moyens expressément choisis pour atteindre des buts spécifiques ; "légale" parce que l'autorité y est exercée à l'aide de normes et procédures impersonnelles. Elle est jugée "la plus efficace" du fait qu'elle rejette les préférences personnelles du dirigeant ou les coutumes et traditions, qu'elle définit clairement

le travail et l'autorité de chacun, que sa structure hiérarchique contrôle tout, que des règles écrites prévoient tout et qu'elle est tenue par des experts qui connaissent bien leur travail.

Cependant, cette efficacité du modèle est aujourd'hui critiquée par la plupart des théoriciens actuels du management, même si nombre d'organisations témoignent encore de leur attachement à cette forme. En effet, le système éducatif et, pour bon nombre d'entre eux, les établissements scolaires, fonctionnent encore sous ce mode d'organisation bureaucratique. Ceci n'est pas sans affecter directement les établissements scolaires, dans leur existence même, dans leur fonctionnement quotidien, et jusqu'au niveau de l'enseignant et de sa classe. Car cette logique est dès lors fortement intériorisée par les enseignants et chefs d'établissement influençant encore fortement la manière dont ils perçoivent leur rôle et leur statut, leur zone d'autonomie, la division du travail, les rapports au pouvoir, la gestion des processus du changement, les mécanismes de contrôle (Gather-Thurler, idem). Dans le domaine de l'enseignement, cette intériorisation constitue un frein à l'innovation et au changement et provoque surtout le malaise et les difficultés auxquels ont à faire face à la fois des directeurs d'établissement scolaires, mais également des enseignants devant des situations de problèmes inédits.

3) la bureaucratie professionnelle. Il s'agit d'organisations dans lesquelles le personnel hautement qualifié exerce un contrôle direct sur leur travail. La complexité de la tâche empêche toute standardisation des procédées. C'est le personnel de la base (centre opérationnel) qui constitue l'élément clé. C'est le cas des organisations comme les Universités, les hôpitaux, etc. Les structures de l'Éducation Nationale restent marquées par ce type d'organisation qui sous-tend au niveau macro la division du travail (en degrés, en disciplines, en grilles horaires, en durée et contenus des programmes... ne nécessitant ou ne suscitant pas, une fois fixés, de besoin de coordination entre enseignants ni, par conséquent, le développement des compétences correspondantes), les structures hiérarchiques (contribuant à l'isolement en groupes d'acteurs ayant leurs propres règles, fonctionnements et libertés dans les limites imposées), et une organisation en unités spécialisées où peu est fait pour favoriser la communication. Au niveau micro de l'action, les structures de l'Éducation Nationale se trouvent animées par deux logiques dichotomiques d'acteurs : la logique enseignante (professionnelle) et la logique administrative (bureaucratique) dans lesquelles l'individualisme en tant que culture professionnelle reste dominant et empêche l'évolution vers des relations professionnelles plus coopératives. Les défis et enjeux auxquels le monde de l'éducation est confronté aujourd'hui supposent une capacité au changement. Or tout

changement ne progresse que si la logique bureaucratique aussi bien que la logique professionnelle cèdent le pas à des logiques organisationnelles plus souples et adaptatives ; logiques qui sont mieux à même de faire la part du besoin d'autonomie, accompagné de ses nouvelles facettes : responsabilité collective, coopération, collaboration et développement de la qualité.

Le modèle bureaucratique avait ses raisons d'être durant les périodes de stabilité, de croissance ou de certitudes établies. Cependant, de nouvelles tendances socio-économiques se sont imposées et remettent en cause le caractère idéal du modèle bureaucratique du fait des nombreux dysfonctionnements qu'il engendre. Dans ce mouvement, les travaux des américains et français mettent en avant l'incontournable dimension humaine de l'organisation et proposent d'autres formes possibles d'organisation et d'autres logiques de fonctionnement. Parmi celles-ci, certaines sont basées sur des logiques professionnelles, d'autres, qui sont encore en train d'émerger, renvoient à des formes de management faisant référence à une régulation des relations de travail basées sur le mode de la "coopération professionnelle" (Gather-Thurler, *ibid.*), dans la lignée des travaux de Mintzberg (*ibid.*) et d'autres courants modernes du management.

4) La structure « divisionnalisée ». Elle est composée par un ensemble d'unités tournées chacune vers des buts différents, mais qui concourent tous à l'atteinte des objectifs de l'organisation. Les divisions sont donc relativement autonomes les unes des autres. Toutefois, le siège (pouvoir central) fixe les objectifs spécifiques à chaque unité et généraux (standardisation des résultats), et contrôle les performances.

5) L'adhocratie. Il s'agit d'une structure organique très souple et faiblement standardisée qui réunit des spécialistes divers. Ici, il n'y a pas d'unité de commandement. Elle est faite pour l'innovation dans un environnement complexe et dynamique faisant appel à des connaissances très élaborées, et à des travaux non répétitifs et imprévisibles. C'est le cas des industries de pointe (aéronautique, électronique, nucléaire, aérospatial, etc.). Ce dernier modèle préfigure les modèles de management actuel, mettant en exergue l'importance du comportement des acteurs et notamment le rôle du leadership (Gendron, 2007). Pour Mintzberg, le modèle "adhocratique" est à l'évidence la structure ad hoc qui doit prévaloir dans des environnements turbulents. L'adhocratie se caractérise en effet par la présence d'équipes souples et transversales aptes à collaborer à des projets spécifiques en fonction des besoins et

capables de fonctionner librement et de manière transversale dans l'organisation. Précisément, Mintzberg (ibid.) parle d'organisations "adhocratiques" lorsqu'elles sont peu structurées, décentralisées, fonctionnent en réseaux mobilisateurs et coopératifs accordant une place importante au face-à-face et à la négociation. Les règles de l'organisation sont définies en fonction de la nature des questions à résoudre, lorsque la structure et la division du travail demeurent flexibles. Quant à l'affectation des tâches, elle varie selon la quantité et la nature des problèmes à résoudre, la capacité et la volonté des acteurs de se mobiliser pour un projet et selon les ressources locales existantes.

Chacune de ces formes organisationnelles est donc caractérisée par un mécanisme particulier de coordination et le rôle majeur joué par une des composantes. Il existe cinq mécanismes de coordination qui sont: l'ajustement mutuel (la coordination s'effectue par communication informelle), la supervision directe (la coordination est assurée par un seul responsable), la standardisation des qualifications (la coordination s'opère par l'intermédiaire de la formation), la standardisation des résultats (la coordination s'effectue par l'évaluation du niveau d'atteinte des objectifs), la standardisation des procédés (la coordination s'effectue par programmation des contenus du travail). Les différentes composantes de ces formes sont : le centre opérationnel chargé de l'approvisionnement et de la production des biens et des services ; le sommet stratégique qui assure la direction de l'organisation (définition des stratégies, mise en place des structures, gestion du fonctionnement interne, gestion des relations avec l'environnement) ; la ligne hiérarchique qui dirige les unités et les représente ; la technostructure chargée de la standardisation de l'organisation ; la logistique qui fournit les support indirects à l'organisation (courrier, restauration, hébergement, etc.). Le tableau ci-dessous résume pour chacune de ces formes, le mécanisme principal de coordination et la composante qui joue le rôle central.

Tableau 2 : Éléments de base et mécanisme principal de coordination des formes organisationnelles./ Source : Notre recherche.

	Structure simple	Bureaucratie mécaniciste	Bureaucratie professionnelle	Structure divisionnalisée	Adhocratie
Éléments de base	Sommet hiérarchique	Technostructure	Centre opérationnel	Ligne hiérarchique	Logistique
Mécanismes de coordination	Supervision directe	Standardisation du travail	Standardisation des qualifications	Standardisation des productions	Ajustement mutuel

Une organisation est aussi une entreprise.

En effet, une entreprise désigne toute organisation économique, sociale, culturelle, communautaire, philanthropique, de forme juridique déterminée, propriété individuelle ou collective, poursuivant ou non un but lucratif pouvant comprendre un ou plusieurs établissements. Une entreprise est également « un groupement des moyens financiers et techniques, matériels et humains, organisés et coordonnés pour produire les biens et les services en vue de réaliser les bénéfices.

1.1.3. 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. 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, etc.) 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 efficacité. 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.

1.1.4. 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. Les conditions de validité des décisions du groupe sont :

1) L'exploration préliminaire. 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.

2) Le consensus. 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 silencieuse. 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.

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. Quelque 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.

3) Le formalisme. 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 réexpliquée 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 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»* (Itong à Goufan, 2013 : 58). 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.

1.2. L'ÉVALUATION ET LE PILOTAGE DANS LE MANAGEMENT DE L'ÉDUCATION

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 peut être définie comme 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.

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.

Ce faisant, Mois, Plante et Toussaint (2003) observent 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.

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.

- Instrumenter le système. 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.

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.

- 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.

1.3. 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, etc. (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 « savoirs être ». Sur le plan pratique, il est accueillant (jovial, serviable et agréable), 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.

Il est un bon communicateur. Le directeur 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, etc.). Il peut le faire de manière verbale (en cas d'urgence par téléphone, message porté, communiqué radio), par écrit (rapport, procès-verbal, compte rendu, lettre administrative, etc.)

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.

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, etc.)

Le Directeur d'école a un rôle pédagogique. Il est un planificateur. Il joue ce rôle à travers divers 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.

1.4. LES THÉORIES DE RÉFÉRENCE

Il existe plusieurs approches du management qui sont :

- 1- L'approche universelle ou fonctionnelle. Elle se focalise sur le processus administratif et le travail du manager. Elle stipule que le processus managérial est le même quelque soit la structure ou l'organisation. Les managers seraient donc interchangeable. 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.

2) 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.

3) L'approche behavioriste 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 de comprendre les problèmes et les besoins de son personnel, bref de bien le gérer et le motiver.

4) L'approche systémique. Elle aborde l'organisation comme un système ouvert, appartenant à un univers avec lequel il échange.

5) L'approche par contingence ou le management des situations. Elle propose que le manager gère les problèmes de l'organisation au cas par cas.

1.4.1. Les théories X et Y de Mac Gregor

La théorie X de Mac Gregor (1976) est une théorie de la motivation qui 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 :

- 1) l'individu éprouve une aversion innée pour le travail qu'il cherche à éviter ;
- 2) 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 ;
- 3) l'individu moyen préfère être dirigé, désire éviter les responsabilités ; il a relativement peu d'ambition et recherche la sécurité avant tout ;

La théorie Y est fondée quant à elle sur des hypothèses tout à fait différentes. Elle justifie « la direction participative par objectif », l'organisation en cercles qualifiés, la motivation des travailleurs par la responsabilisation, etc ;

- 1) la dépense d'efforts physiques et mentaux dans le travail est aussi naturelle que dans le jeu et le repos ;

2) 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 lui-même lorsqu'il travaille pour des objectifs envers lesquels il se sent responsable ;

3) 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'égo et du besoin de réalisation de soi, peut s'obtenir directement par l'effort dirigé vers des objectifs ;

4) l'individu moyen apprend dans les conditions voulues, non seulement à accepter, mais aussi à rechercher des responsabilités ;

5) 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 ;

6) dans les conditions de travail, le potentiel de l'individu moyen n'est que partiellement employé.

1.4.2. Les théories des besoins et des motivations

Il s'agit de :

- la théorie biologique des motivations de Darwin qui soutient l'idée selon laquelle les motivations (impulsions) sont à la base des comportements. Ces motivations sont déclenchées par les besoins biologiques ou primaires (besoins de se nourrir, de se vêtir, de se reposer, de se protéger, de se soigner, etc.). Darwin postule donc que le comportement est dirigé vers la satisfaction des besoins biologiques. Tout comportement serait dès lors déclenché par un manque, une carence, un déséquilibre biologique qui se transforme en motivation, son but étant de rétablir l'équilibre : c'est l'homéostasie. Ainsi, le comportement professionnel des enseignants chargés de classe serait dû à un déséquilibre biologique : carence alimentaire, manque de repos, de logement, etc.).

- la théorie des besoins et des motivations de Maslow précise donc que tout comportement est déclenché par la satisfaction d'un besoin, d'une motivation. Ces besoins et motivations sont hiérarchisés : la satisfaction du suivant ne peut être atteint sans la satisfaction du précédant. L'environnement extérieur doit créer des conditions souhaitables à la satisfaction des désirs de liberté, de justice, d'ordre, d'équité, de défi, etc. il pose, par ordre hiérarchique les besoins : de survie (eau, air, alimentation, abri, repos, etc.) ; de reproduction ; de sécurité, de liberté, de justice, d'ordre, de vertu, d'actualisation de soi (bonheur, réalisation, etc.).

- la théorie des besoins et des motivations d'Herzberg qui affirme que l'Homme éprouve deux besoins fondamentaux : le besoin d'échapper à la douleur (mythe d'Adam) et le besoin de s'accomplir (mythe d'Abraham). Il édicte cinq éléments de satisfaction du travailleur au travail et cinq facteurs de mécontentement. Les facteurs de valorisation du travail sont : les accomplissements ; la nature du travail ou de la tâche ; la reconnaissance ; la responsabilité ; l'avancement. Les facteurs de mécontentement sont : la mauvaise organisation du travail ; le mauvais comportement du supérieur ; la faible rémunération ; la mauvaise communication ou relations interpersonnelles ; les mauvaises conditions matérielles de travail.

1.4.3. La théorie de la dynamique des groupes de Kurt Lewin

Lewin (1965) explique le comportement individuel ou collectif à partir de ce qu'il appelle une structure. Une structure est pour lui l'ensemble des rapports qui s'établissent à un moment donné entre une personne ou un groupe et son environnement. Cette structure est un champ dynamique, un système de forces en équilibre. Quand cet équilibre est rompu, il y a tension chez l'individu ou dans le groupe, et le comportement individuel ou groupal a pour but de rétablir cet équilibre. Il met en évidence les notions d'espace vital, de distance psychologique entre les personnes et les objets du champ, de locomotion des personnes à travers l'espace vital et les objets investis par leurs besoins, de barrières entre les facteurs du champ.

Portant son attention sur le changement social, Lewin définit la notion d'« état quasi-stationnaire ». C'est un état d'équilibre entre les facteurs du champ de force égale et de direction opposée. Cet état fluctue autour d'un niveau moyen, une marge à l'intérieur de laquelle la structure du champ ne se modifie pas. Pour modifier donc la structure du champ, il faut augmenter la force d'un des facteurs opposés ou limiter l'intensité, celle de l'autre. Une fois que le changement est allé au-delà de la marge, il tend à se poursuivre lui-même vers un nouvel équilibre et à devenir irréversible. Pour surmonter la résistance au changement, il faut alors décristalliser les habitudes (par des discussions non directives), jusqu'à un point de rupture où une recristallisation différente peut s'opérer. Autrement dit, il faut abaisser le seuil de résistance et amener le groupe à un niveau de crise qui va produire une mutation des attitudes chez les membres : le processus du changement social comporte trois états qui sont la décristallisation des habitudes, le changement, la recristallisation de nouvelles attitudes.

Il trouve que la frustration entraîne des réactions d'agressivité et que le climat du groupe dépend de son style de commandement qui peut être le laisser-faire, l'autocratie, la

démocratie. Il conclut que dans les groupes démocratiques, la tension est moindre car, l'agressivité s'y décharge au fur et à mesure que le groupe travaille. Dans les groupes « laisser-faire » et autocratiques, l'agressivité s'accumule et produit soit l'apathie, soit la colère destructrice. Lewin conclut donc qu'en modifiant un élément du champ, on modifie le champ tout entier : une organisation est un tout dont les propriétés sont différentes de la somme des parties. Avec son environnement, il constitue un champ social dynamique dont les principaux facteurs sont les sous-groupes, les membres, les canaux de communication, les barrières.

Ici, le management se confond au leadership. Cette théorie stipule alors que 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. La théorie de la dynamique des groupes suppose qu'il existe trois modes d'exercice du leadership, à savoir :

- Le style autoritaire. 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. 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 Lippitt et White (idem), le style de management autocratique définit une situation dans laquelle toute ligne d'action est arrêtée par le directeur. 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

- Le style démocratique. 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.

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 à 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.

- le style du laisser-faire. 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. 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.

1.4.4. La théorie managériale de Blake et Mouton

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 production 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 autocratique. 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 est atteignable à court terme, beaucoup sera perdu par un renouvellement élevé inévitable de la main d'œuvre.

- Le style social. 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. 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 animale entre les responsables et les membres du personnel, mais pas tellement très productif.

- Le style du laisser-faire. La production et le personnel sont bas. 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. Résultat : désorganisation, mécontentement et désaccord dus au manque de leadership efficace.

- Le style de compromis. La production et le personnel sont moyens. Le dirigeant essaye d'équilibrer entre la production de l'organisation et la satisfaction du facteur humain. Résultat : les compromis dans lesquels ni les besoins de la production, ni ceux du personnels ne sont entièrement atteints.

- Le style intégrateur ou catalyseur. 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. Résultat : 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.

1.4.5. La théorie Hersey et Ken Blanchard

Cette théorie stipule que le style de management au sein d'une organisation doit être choisi en fonction des situations dans lesquelles se trouve l'organisation. Ces auteurs distinguent quatre styles de management (style direct, style persuasif, style délégitif et le

style participatif) correspondant aux quatre situations. Ces deux auteurs affirment qu'un individu, dans un domaine donné et au fur et à mesure de son apprentissage va successivement requérir chacun de style de management suivant :

- Le management très encadrant, peu encourageant. 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.

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

- Le management peu encadrant, 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.

- Le Management peu encadrant, 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).

Ainsi selon les auteurs, 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).

1.4.6. La théorie des quatre systèmes de Likert

Likert (idem) développe le principe des relations intégrées entre les supérieurs et les subordonnés comme principe majeur d'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 un groupe indépendant. 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 management :

- Le style autoritaire. Il peut être :

a) exploitateur. 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'hospitalité 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.

b) 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 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.

- Le style participatif. 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.

CHAPITRE 2 : LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

Toute recherche scientifique porte sur un problème. Un problème de recherche est l'« écart constaté entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable » (Bize, Goguelin et Carpentier, 1967 : 12). Simplement dit, c'est un fait ou une situation incommode, contrariante, ennuyeuse, embarrassante par rapport à une connaissance, à une pensée, à une théorie ou à une pratique établie ; c'est une importante difficulté à résoudre ; une situation équivoque qui génère au plan spéculatif (théorique, idéologique) et/ou empirique (pratique, social, réel) des questions dont les réponses sont critiquables, critiquées ou simplement absentes. Le management des ressources humaines dans les institutions éducatives pose un problème à la fois théorique et pratique. C'est le constat que font Ouzoulias A. et Patrick T. sous la direction de Kahn P. (1990), *L'éducation : approches philosophiques*, col. Pédagogie d'aujourd'hui, P.U.F., Paris. Dans le présent chapitre, nous allons essayer de présenter clairement ce problème, d'abord en soulevant les questions pertinentes qu'il suscite et, en montrant l'importance des objectifs et les limites du travail. Mais, avant tout, il nous semble indispensable de présenter le contexte dans lequel il est examiné.

2.1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Le contexte de l'étude portera sur le constat et la justification de l'étude.

2.1.1. Le constat

Pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux des pays en développement, est lancée dans le cadre d'une conférence mondiale sur l'Éducation tenue en mars 1990 à Jomtien en Thaïlande, la politique d'« Éducation Pour Tous » (Rapport d'État sur le Système Éducatif National, idem). Le Cameroun s'est fait l'écho et le héraut de cette politique. Mais en 1992, survient une crise financière mondiale, ce qui amène QUATREPOINT, J. M. (2008), *La Crise globale*, Mille et une Nuits, Paris, à constater la dévaluation du franc CFA qui oblige le gouvernement à procéder à deux baisses drastiques, successives et définitives du salaire mensuel des fonctionnaires. Le secteur de l'éducation connaît alors, non seulement des départs massifs d'enseignants à une retraite anticipée et de nombreuses démissions de l'enseignement, mais aussi la fermeture des écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Générale (ENIEG). Aussi, sombre-t-il graduellement, mais inexorablement

dans une apathie caractérisée à tous les niveaux par la pénurie, le provisoire, le dilatoire et la précarité (Ebole Bola, idem).

Le MINEDUB (2013, 2014) explique que face à cette situation, les institutions de Bretton-Woods, en accord avec le consensus de Monterreya, engage en juin 1996 en Cologne en Allemagne, l'initiative Pays Pauvres Très Endettés (PPTE) qui propose à ces pays des remises de dettes multilatérales et bilatérales, sous la condition que ces fonds soient réinvestis dans les secteurs sociaux prioritaires, dont l'Education. Le gouvernement camerounais y consent et procède à la réouverture des ENIEG. En 1997 et à l'aune de l'initiative PPTE, il engage un vaste recrutement d'enseignants du primaire dénommé opération de « vacatarisation » des IEMP.

En avril 2000, le forum de Dakar au Sénégal 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 du secteur de l'éducation présenté par le gouvernement camerounais est validé en juillet, ce qui lui permet de prendre de multiples mesures en faveur de l'enseignement de base, notamment : la réouverture de la filière des Sciences de l'Education à l'École Normale Supérieure de Yaoundé, la promulgation du nouveau statut particulier des fonctionnaires du corps de l'éducation nationale, la promulgation de la gratuité de l'enseignement primaire, la transformation de l'opération de « vacatarisation » des IEMP en une opération de « contractualisation » beaucoup plus ambitieuse. En septembre, les Objectifs de Développement du millénaire (ODS) sont définis à New-York aux États-Unis d'Amérique, parmi lesquels ceux de Dakar, notamment la SPU. En 2002, pour concrétiser leurs engagements, les bailleurs de fonds lancent l'initiative « FastTrack » qui met l'accent sur la SPU. Le Cameroun y adhère totalement et prend, avec l'aide des pays asiatiques, d'autres mesures de relèvement de l'enseignement primaire : attribution de nouvelles primes mensuelles aux enseignants du primaire, construction et équipement de plusieurs écoles primaires à travers le pays, octroi d'un matériel didactique de première nécessité ou « paquet minimum » aux établissements à chaque rentrée scolaire, etc.. En juin 2006, en accord avec les partenaires bilatéraux et multilatéraux, le gouvernement, pour permettre au système éducatif d'avoir un rendement interne plus élevé et une rétention assez suffisante, élabore et valide 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 Development Assistance Framework »,

un programme des Nations Unies dont l'un des objectifs principaux est d'aider les PPTTE 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 (NEPAD) 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 de cette période à 2015. Ce programme éducatif plus ou moins complexe s'intègre dans la vision partagée du Développement du Cameroun : « *Cameroun : Vision 2035* ». Diwouta (2014-2015), « Le Cameroun et l'émergence en 2035 : une lecture des politiques publiques », DIALOGUE ET PAIX, Revue de la Fondation Houphouët-Boigny, N° 4, pp. 79-105.

Mais, malgré ces multiples mesures, réformes et initiatives, la question du rendement professionnel continue de secouer le secteur de l'Éducation de Base. Au niveau des apprenants, la faillite est surtout caractérisée aujourd'hui par une augmentation exponentielle du taux de déperdition et d'échecs scolaires au fil des années, 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 multiples grèves, un déni de l'institution scolaire, de l'éthique et de la déontologie professionnelles (Moutasi, 2013 ; Ambassa, 2015) et surtout, un style managérial des établissements scolaires inadapté à la nature, aux caractéristiques et à la qualité du personnel enseignant (Nji Mfout, 2011). C'est dans ce contexte de marasme professionnel que s'inscrit l'objet principal de la présente étude qui est le style managérial dans les établissements d'enseignement maternel et primaire.

2.1.2. La justification de l'étude

La réflexion sur le management de l'éducation s'est particulièrement portée ces dernières décennies sur la façon dont une décision est préparée et exécutée au sein d'une équipe pédagogique (Lemoigne, 1974). En prenant comme modèle les travaux de Lewin et ses collaborateurs sur la dynamique des groupes, des concepts ont été utilisés pour analyser le comportement des responsables d'établissements scolaires. Parmi ces concepts, figure celui de style managérial ou le « commandement ». On s'est particulièrement efforcé 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). Les difficultés auxquelles s'est heurtée cette tentative informent sur la nature des écoles en

tant qu'institution ou organisation scolaires, et invitent à replacer les problèmes de management dans un contexte éducatif plus général où les rapports entre les responsables ou managers et leurs adjoints sont appréhendés, non seulement à l'occasion des décisions et de leur application, mais aussi dans leurs relations avec le fonctionnement quotidien de l'école (Lantier, 1987). Ces travaux n'ont pas suffi à déclencher un engouement pour la « participation » et la discussion de groupe dans les pays d'Afrique centrale comme on a pu l'observer ailleurs, et il y a là un phénomène qui requiert une explication socio et psychopédagogique. Dans cette optique, notre étude permettra de rendre visible les difficultés que rencontre l'implémentation du style managérial démocratique dans nos écoles primaires, et d'en prendre conscience. C'est vers ces difficultés que s'est orientée la recherche ces dernières années car, après l'introduction des TIC, un retour à l'examen des comportements professionnel des Directeurs d'écoles a été nécessaire (Ongla, 2014).

L'examen de la gestion des ressources humaines dans nos institutions scolaires trouve aussi justification dans la prolifération des écoles primaires publiques et l'absence de formation à la fonction de Directeur d'École (Leplat, 2000). En effet, l'augmentation exponentielle de la population scolarisable a poussé le gouvernement à multiplier les établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur dans tout le pays. Mais, cette multiplication d'établissements des écoles a augmenté le taux d'échecs aux examens officiels au lieu de le réduire. L'une des causes relevées est l'indélicatesse des responsables d'écoles due à l'absence de formation. En fait, gérer les ressources humaines n'est guère facile. Aussi une formation en la matière est nécessaire. Mais, force est de constater que la plupart des directeurs d'école n'ont reçu aucune. À peine sortis des écoles ils sont nommés à des postes de responsabilité au détriment d'instituteurs chevronnés, rompus à la tâche. Ces nominations sont l'une des sources de frustration qui causent le marasme éducatif aujourd'hui tant décrié (Ebole, *ibid.*). Ces Directeurs novices, une fois en fonction, se comportent comme des monarques, plus occupés par la gestion financière des écoles que par celle du personnel enseignant : Lagrault-Fabre M. (2005), *La violence institutionnelle (Une violence commise sur des personnes vulnérables par des personnes ayant autorité)*, L'Harmattan, Paris. Ils prennent leurs adjoints pour leurs laquais, et non pour des collaborateurs pour l'atteinte des objectifs d'éducation qui leur sont assignés : « les directeurs frustrer leurs enseignants par leur mode dictatorial de gestion des écoles » (Menonga, 2012 :5).

2.2. LE PROBLÈME DE L'ÉTUDE

Suite aux États Généraux de l'Éducation tenus en 1995 à Yaoundé au Cameroun et de la loi de l'orientation de l'éducation de 1998, les différents ministères en charge de l'éducation s'étaient donnés pour objectif principal de développer et d'améliorer le système éducatif tout entier. Dans cette optique, la mission première de l'école primaire est restée plus que jamais d'apprendre à lire, à écrire, compter et ainsi développer une éducation de base pour tous, garantissant l'élévation générale du niveau de formation nécessaire au pays pour une émergence au XXI^{ème} siècle. C'est dans ce cadre que le MINEDUB conduit la formation des directeurs. En effet, pour leur permettre d'améliorer et de dynamiser sensiblement le fonctionnement administratif et pédagogique des écoles, des textes règlementaires fondamentaux régissant l'école primaire ont été élaborés et appliqués. Parmi ces textes, figure un guide du directeur d'école qui répond en tout premier lieu aux besoins des personnels enseignants (MINEDUB, 1999). Ce guide met en exergue toutes les facettes de la fonction du Directeur au système éducatif : fonction relationnelle et sociale facilitatrice de l'insertion de l'école dans son environnement ; fonction administrative base du bon fonctionnement de l'institution scolaire ; fonction pédagogique essentielle à l'émergence d'équipes pédagogiques dans les écoles et la rénovation pédagogique dans les classes. Suivant ces textes, le directeur d'école, en tant que manager, leader et chef ou commandant de l'institution, joue un rôle administratif et un rôle pédagogique.

Selon MINEDUB (idem), le directeur d'école, dans son rôle administratif : 1) représente l'autorité dans l'organigramme hiérarchique. Dans ce sens, il est en relation permanente avec l'IAEB, la sous-préfecture, la mairie, les ONG (Organisation Non Gouvernementale), les autorités traditionnelles et religieuses, etc. ; 2) représente l'école dans son environnement social et humain. Pour cela, il est en relation avec les élèves, les enseignants, la communauté éducative, les responsables locaux de santé, etc. ; 3) gère les relations avec : ses adjoints car, il est membre de l'équipe de travail au même titre qu'eux ; les élèves dont il représente la hiérarchie ; les élèves et enseignants dont il gère les conflits ; les parents et les enseignants dont il est le médiateur ; les partenaires de l'école dont il est l'informateur, l'animateur et l'organisateur. Dans son rôle pédagogique, le responsable d'école doit : 1) tenir régulièrement les conseils des maîtres pour les prises de décision sur les problèmes de l'école, l'élaboration des emplois de temps, la mise en place du personnel enseignant, l'élaboration du règlement intérieur, la mise en place des pratiques pédagogiques, l'organisation des événements, etc. ; 2) visiter les classes et inspecter ses enseignants,

organiser des leçons collectives et modèles, viser les cahiers de préparation, apprécier les cahiers de conseils pédagogiques, apprécier les carnets de correspondances, valider les sujets d'examen, mettre au point les activités post et péri scolaires.

Pour parvenir à jouer pleinement ces deux rôles, le directeur d'école doit, sur le plan pratique, être accueillant, ouvert, courtois, disponible, compréhensif, discret, etc. Sur le plan moral, il doit être ferme, honnête, intègre, digne de confiance, respectueux de ses engagements. Marcelli, D. (2012), *Le règne de la séduction (Un pouvoir sans autorité)*, col. Essais Doc, Albin Michel, Paris. Sur le plan intellectuel, il doit être cultivé, curieux, avide de connaissance. Sur le plan pédagogique, il doit être compétent, chevronné, faire preuve d'autorité, d'où l'affirmation de Petitclerc, J.M. (2003), *Y'a plus d'autorité !*, col. Même pas vrai, Érès, Toulouse. De toutes ces qualités, celle de communicateur semble prévaloir : le directeur 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, les sinistres et catastrophes naturels, les accidents, les incidents, les litiges, les absences et les maladies des élèves et des enseignants, les décès, la tenue des réunions, les grands événements, etc.). 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 Chef d'établissement doit le tenir comme une petite république démocratique. C'est ce que pensent de célèbres pédagogues comme Kerschensteiner, Dewey et Ferrière.

Mais, en accord avec Claparède et Alain, plusieurs responsables d'écoles ont une conception éducatrice 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, en petit, une monarchie absolue : d'un côté un directeur, un régent aux pouvoirs absolus, de l'autre ; des enseignants, des sujets dont les désirs personnels ou l'initiative sont réduits au minimum. En effet, force est de constater avec Mouzon (2013) que la plupart des directeurs d'école s'illustrent par une

gestion calamiteuse du personnel enseignant affecté dans leurs écoles. C'est cette idée qu'exprime Fotué (2014) 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 que : sur le plan administratif, les directeurs d'écoles n'entretiennent pas des relations suivies avec leur hiérarchie. Certains passent même des moins sans se rendre à l'IAEB et encore moins à la sous-préfecture ou la mairie. Quant à ce qui est des ONG et autres associations, ils les ignorent royalement. Maltin (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 de mettre une distance sociale respectable entre eux, reniant ainsi leur rôle de médiateurs, d'animateurs et d'organiseurs. Sur le plan moral, ils sont généralement fermés, très peu accueillants, irrespectueux, irrévérencieux.

Sur le plan pédagogique, ils sont professionnellement moins compétents que leurs adjoints. L'éducation de Base se voit ainsi bafouée par ces incompetents dont la tâche essentielle se limite à la distraction des fonds des APEE (Magatsing, 2013). Les conseils des maîtres sont alors des occasions pour faire prévaloir leur autorité, transformant ainsi les débats en discussions houleuses et stériles, ou en de fatigants et longs monologues. Les emplois de temps, les horaires et programmes, les règlements intérieurs, les répartitions séquentielles, sujets d'examen, etc., tout est dictature, imposition. Les visites de classes sont rares et l'inspection des enseignants sont des séances de rançonnement et de chantage. La centralisation est si prégnante qu'une initiative personnelle n'est permise.

Cet écart entre le comportement professionnel attendu et observé des directeurs d'écoles pose le problème de déni du style managérial démocratique officiel. Cette situation soulève des questions dont l'ensemble constitue la problématique spécifique de notre étude.

2.3. LE TRAVAIL DE SPECIFICATION DE LA PROBLÉMATIQUE

Pour Lippit et White (1973), le style managérial autocratique définit une situation dans laquelle toute ligne d'action est arrêtée par le directeur. 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. Argyris (1970) affirme que le management autoritaire est le mieux adapté aux institutions scolaires car, dans cette situation, le manager est d'une activité débordante. Constamment en classe, il communique avec ses adjoints, leur donne son point de vue et prend des décisions sur le champ. Il traite chacun de ses enseignants comme des individualités bien distinctes. Il préfère les avoir en tête à tête qu'ensemble, et adapter son comportement à l'idée qu'il se fait de chacun d'eux. Même s'il les réunit, ce sont encore des modèles d'interaction directe entre lui et un d'eux qui prévalent au sein du groupe. Son exécutif est actif, énergique et il réussit. Il arrive toujours à remettre sur pied une école que le directeur précédent avait laissé périliter.

Mais, Campbell (1972) indique que les enseignants soumis à ce style de management sont enclins à s'identifier au directeur plus qu'avec le groupe et à se retrouver à l'égard du chef dans un état de dépendance psychologique accentué. Ils sont aussi agressifs entre eux et inquiets de leur avenir. Dans le cadre des relations individualisées avec leur chef ils s'efforcent de lui plaire. Mais, cela entraîne un conflit interne, une dissonance cognitive. En effet, pour plaire au directeur, ils voudraient se comporter comme lui, autoritairement. Mais cela leur est impossible puisqu'ils agissent dans un contexte différent. Il survient aussi un conflit entre les collaborateurs eux-mêmes car, pour plaire aux chefs, ils essaient de se faire valoir au détriment des autres collègues usant de médisances, calomnies, trahisons, etc. c'est la coopération et la collaboration qui sont ainsi hypothéquées. En conclusion, les enseignants sont malheureux comme individus et inefficaces en tant que groupe. Il propose donc de remplacer le style autoritaire par le style démocratique.

En effet, le style démocratique définit 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 à 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.

Le style démocratique fait donc intervenir le groupe, et la discussion de groupe est la technique de management essentielle qui marque la participation des enseignants aux décisions. Les expériences de Lantier (Ibid.) tendent de souligner l'importance de la participation du groupe lorsque des changements doivent intervenir. La participation apparaît comme une expérience par laquelle des attitudes favorables au changement sont prises par les enseignants. Le directeur démocratique augmente ainsi les possibilités d'action de ses collaborateurs sur leur environnement immédiat, les encourage à utiliser leurs aptitudes, diminue le sentiment de dépendance qu'ils éprouvent à son égard et leur donne la possibilité d'avoir des vues à longs terme. Son comportement semble adapté aux besoins de ses collaborateurs. Selon Moscovici (1973), la décision déterminée par le groupe fournit le lien entre la motivation et l'action. Dans une organisation comme l'école où les changements pédagogiques et administratifs sont fréquents, le fait que le style démocratique recourt aux discussions de groupes semble le rendre plus particulièrement recommandable, d'autant plus qu'il s'associe à une augmentation du rendement.

Mais pourtant, le style démocratique ne fait pas l'unanimité dans la littérature spécifique. En effet, On lui reproche son excès de liberté et sa trop grande souplesse disciplinaire qui peuvent conduire au désordre et au libertinage. Il ne faut pas, au nom de la liberté, abandonner les enseignants aux instincts qui les poussent vers la ligne de moindre résistance pour en faire des fonctionnaires irresponsables, incapables de se forcer et d'agir par devoir ou par patriotisme. Il faut donc selon Muselier (2008) que le manager ait « une main de fer dans un gant de velours ». Il s'agit là d'une gestion centrée sur la compréhension ; le pragmatisme et le réalisme. Mamelong (2010) quant à lui argumente que les instituteurs ne sont pas assez responsables pour savoir ce qu'ils doivent faire et ce qu'ils ne doivent pas faire ; qu'il est normal de « faire la police » derrière eux. Saint (1977) quant à lui, oppose au style démocratique une insuffisance de la culture de la démocratie, de la volonté et du goût de l'effort. Pour lui, il faut être autoritaire ; il faut une discipline de fer car, le style autocratique a ceci de particulier qu'il rappelle aux uns et aux autres le respect des textes et l'obligation de résultats. Mais, le manager ne peut pas tout faire seul réplique (Kom, 2007) : il doit choisir son style de management en fonction des caractéristiques de l'environnement humain et social, des objectifs à atteindre et des moyens mis à disposition pour le faire, de la personnalité modale de son équipe. Ainsi, face à une équipe disciplinée, le manager peut, sans criante, adopter le style démocratique, au contraire il choisit le style autoritaire. Ainsi,

face à des novices, l'autocratie comme la démocratie à dose homéopathique, peut porter de bons résultats.

Certains travaux conduisent aussi à infirmer l'optimisme démocratique. Il s'agit notamment des recherches menées par le Survey Research Center (SRC) de l'Université de Michigan aux USA. Ces études ont permis de comparer dans le même contexte deux groupes d'enseignants soumis à un commandement démocratique et un commandement autocratique pour rechercher les liens entre le type de commandement et le rendement. Il est apparu que dans les deux cas, le rendement a augmenté dans les écoles à forte centralité à peu près autant que dans les écoles décentralisées. Mais, elle a fait apparaître un mécontentement très net dans les écoles à forte centralité, et une satisfaction élevée dans les écoles à faible centralité. Cette recherche montre ainsi que les relations entre les styles managériaux et le rendement sont complexes. L'enquête de Hawthorne avait invité à associer le style démocratique et le rendement élevé : il semble que le style autocratique aussi. En outre, des études (Argyris, idem) ont montré que des enseignants satisfaits peuvent présenter de mauvais rendements et vice versa, le mécontentement naissant des obstacles qu'ils ressentent d'autant plus qu'ils voudraient réussir. Les enquêtes du SRC invitent à penser qu'il y a un type de mécontentement qui ne traduit pas nécessairement des motivations favorables à un engagement, qui résulte d'un style managérial autocratique qui coexiste avec l'engagement élevé. L'avantage du style démocratique ne tiendrait donc que sur le plan « moral » : Diwouta (2014), « Analyse politologique du système organisationnel de l'entreprise », RAEPS, FSJP, UYII, L'Harmattan, No Spécial, pp. 23-47.

Ainsi, les positions sont mitigées. La discussion est vive et les raisons de part et d'autre pertinentes et très bien fondées. Mais, il nous faut statuer. L'embarras suscite des interrogations qui introduisent les questions de recherche.

2.4. LES QUESTIONS DE RECHERCHE

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

2.4.1. La question principale de recherche

La question générale que pose l'étude est celle-ci : Existe-t-il un lien significatif entre les différents niveaux d'utilisation des styles managériaux de gestion des ressources humaines et l'engagement professionnel chez les instituteurs chargés de classes ?

Le facteur principal de cette question est l'engagement professionnel. En nous inspirant de la méthode d'analyse factorielle de Reuchlin (1987), nous en avons dégagé les 20 facteurs secondaires suivants : la ponctualité, l'assiduité, la présence effective au poste, l'implication au travail, l'application au travail, l'application des connaissances professionnelles, l'amélioration du taux de réussite, l'esprit d'initiative, la convivialité, la coopération, la collaboration, la décence, la dignité, le respect des normes éthiques et déontologiques, la déférence, l'honneur, les égards, la révérence, l'absence de fautes administratives, l'obéissance. À partir de ces 20 facteurs secondaires, nous avons élaboré une échelle de mesure de 7 points en nous inspirant de celle de Likert (1978). 212 instituteurs ont été soumis au questionnaire (voir annexe). Seuls les facteurs ayant obtenus plus de 12% du total des points ont été retenus comme pertinents. Les résultats du dépouillement sont les suivants :

Tableau 3: Analyse du facteur principal de la question de recherche

N ^o	Facteurs	Points							Total point	%
		1	2	3	4	5	6	7		
1	la révérence	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
2	la conscience professionnelle	0	0	0	0	61	2	3	338	32,40
3	l'obéissance	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
4	la décence	0	1	1	0	0	0	0	5	0,47
5	Les normes éthiques (personnalité)	0	1	0	0	60	4	4	353	33,84
6	l'application au travail	0	1	0	0	0	0	0	2	0,19
7	l'honneur	0	0	0	0	0	0	0	0	0,94
8	l'esprit d'initiative	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
9	la convivialité	0	2	0	0	0	0	0	4	0,38
10	la coopération	0	0	1	0	0	0	0	3	0,28
11	la collaboration	0	0	2	0	0	0	0	6	0,57
12	les connaissances professionnelles	0	0	0	0	64	0	0	320	30,68
13	la dignité	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
14	La présence effective	0	4	0	0	0	0	0	8	0,76
15	la déférence	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
16	L'amélioration du taux de réussite	0	0	0	1	0	0	0	4	0,38
17	les égards	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
18	la ponctualité	0	4	0	0	0	0	0	8	0,76
19	l'absence de fautes administratives	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
20	l'assiduité	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
Total		0	9	4	1	185	6	7	1043	100

Source : Notre recherche

L'engagement professionnel s'associe à une attitude positive à l'égard du travail, innée ou développée par l'individu, qui influence directement son comportement. Ces individus hautement motivés valorisent le travail en général de même que leur identité professionnelle. Ces besoins de croissance et de transcendance furent identifiés par Maslow (1972) comme les besoins supérieurs de la hiérarchie, alors que les besoins de sécurité en constituent la base et doivent être comblés, chez l'individu, pour que celui-ci puisse avoir accès à la catégorie supérieure. Morin ajoute que : Les écrits de Frankl et de Yalom nous laissent supposer que c'est par des actes d'engagement que l'individu peut réaliser la cohérence entre sa vie intérieure et sa vie en société. De plus, ces actes d'engagement devraient être orientés vers quelque chose qui le transcende, quelque chose qui le dépasse afin qu'ils produisent l'effet recherché, à savoir le sens. (Morin, 1996, p.272). La documentation sur l'engagement professionnel relève l'existence de conditions internes et de conditions externes à cette forme d'engagement, tel qu'il le fut précisé précédemment. On ne sait pas, cependant, comment se développe et se maintient celui-ci, particulièrement dans le milieu scolaire. Malgré l'abondante documentation (générée par la recherche depuis les années 1970) concernant l'engagement professionnel dans les organisations, peu de ces études se sont intéressées à l'engagement des enseignants. Les travaux portant sur la compréhension du processus permettant de développer ou de maintenir l'engagement professionnel des enseignants demeurent à peu près inexistantes.

Ainsi, les facteurs secondaires suivants se sont avérés très significatifs pour la socialisation enseignante Houssaye, J. (2007), *Autorité ou éducation ? (Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation)*, col. *Pédagogies / Recherche*, E.S.F., Paris. La conscience professionnelle (32,40%), la personnalité (33,84%), les connaissances professionnelles (30,68). Ce sont ces facteurs qui nous permettront de formuler les questions spécifiques de recherche de notre étude.

2.4.2. Les questions spécifiques de recherche

De manière concrète, à partir des théories sus-évoquées, nous nous posons les questions suivantes :

- le style de management autoritaire détermine-t-il le niveau de rendement professionnel des instituteurs chargés de classe ?
- le faible niveau d'utilisation du style de management consultatif détermine-t-il le faible niveau de rendement professionnel des instituteurs chargés de classe ?

- le faible niveau d'utilisation du style de management participatif détermine-t-il le faible niveau de rendement professionnel des instituteurs chargés de classe ?

- le faible niveau d'utilisation du style de management démocratique détermine-t-il le faible niveau de rendement professionnel des instituteurs chargés de classe ?

2.5. LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Les objectifs de l'étude seront développés sur un double plan : l'objectif principal et les objectifs secondaires.

2.5.1. L'objectif principal

L'objectif principal de notre recherche est de vérifier l'existence et la pertinence d'un lien de dépendance entre les styles managériaux et les niveaux de rendement professionnel des instituteurs titulaires de classe. De cet objectif principal, se dégagent des objectifs spécifiques.

2.5.2. Les objectifs spécifiques

Nos objectifs spécifiques sont de constater empiriquement l'existence de la pertinence du lien de contingence entre :

- le niveau d'utilisation du style de management autoritaire et le niveau de rendement professionnel des instituteurs chargés de classe ;

- le niveau d'utilisation du style de management consultatif et le niveau de rendement professionnel des instituteurs chargés de classe ;

- le niveau d'utilisation du style de management participatif et le niveau de rendement professionnel des instituteurs chargés de classe ;

- le niveau d'utilisation du style de management démocratique et le niveau de rendement professionnel des instituteurs chargés de classe ;

Une telle étude nous semble intéressante et pertinente notamment sur les plans pratiques et théoriques.

2.6. LES INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

Nous distinguerons ici les intérêts pratiques et les intérêts théoriques.

2.6.1. Les intérêts pratiques

En montrant avec Curonici C. et McCulloch P. (1997). *Psychologues et enseignants (Regards systémiques sur les difficultés scolaires)*, col. Pratiques pédagogiques, De Boeck

Université, Bruxelles, les difficultés socio et psychopédagogiques que rencontre l'application intégrale du style managérial démocratique dans nos écoles primaires, notre étude permettra de jeter des bases concrètes et communes à la gestion efficace et efficiente du personnel enseignant dans les écoles primaires de la république.

2.6.2. Les intérêts théoriques

Sur le plan spéculatif, la présente étude permettra de vérifier si les théories X et Y de Mc Gregor ainsi que les théories du management scientifique et des motivations de Maslow trouvent une validité dans notre contexte.

2.7. LES BUTS DE L'ÉTUDE

Nous voulons à travers cette étude, démontrer que le niveau d'emploi du style de management influence le niveau de rendement professionnel des enseignants chargés de classe.

2.8. LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Plusieurs limites se dégagent ici : les limites spatiales, les limites temporelles et les limites thématiques.

2.8.1. Les limites spatiales

Notre étude se limite sur le plan spatial dans la région du Centre, le département du Mfoundi et l'arrondissement de Yaoundé III^e.

2.8.2. Les limites temporelles

Sur le plan temporel, l'étude a débuté le 03 septembre 2015 avec la signature de l'autorisation de recherche par Monsieur le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I et s'est achevée le 20 avril 2017 par le dépôt de notre travail auprès des autorités universitaires compétentes.

2.8.3. Les limites thématiques

Notre étude porte en général sur le niveau d'utilisation des modes de gestion des ressources dans les institutions scolaires, principalement dans les écoles primaires et maternelles publiques de l'arrondissement de Yaoundé III^{ème}.

Ce chapitre nous a permis de poser la problématique de notre étude. Il en ressort que le niveau scolaire des élèves reste bas malgré les multiples mesures prises par les autorités

scolaires. Cette baisse se caractérise par le taux d'échec, sans cesse croissant, aux examens officiels. En outre, les résultats aux concours d'entrée en 6^{ème} et au Certificat d'Études Primaires (CEP) fluctuent beaucoup d'un établissement à un autre malgré l'harmonisation des programmes et de la formation professionnelle. C'est cette situation qui a soulevé la problématique du niveau d'utilisation du style de gestion des Ressources Humaines en général au Cameroun et, en particulier dans les écoles primaires et maternelles en cause, d'autant plus que ces résultats varient avec l'arrivée ou le départ de certains directeurs d'écoles (Gosling, *ibid.*). La question que nous avons alors posée était celle de savoir si le style de management déterminait le rendement professionnel des enseignants. L'école primaire est le socle sur lequel repose la réussite de tout le cursus scolaire de l'élève. Il est donc pertinent et intéressant, de s'interroger, en ces termes, sur la bonne gouvernance ou gestion des écoles primaires pour présenter des solutions aux problèmes qui les plombent Diwouta Ayissi L. P., *op. cit.* Mais, dans une telle entreprise, il faut bien cerner les théories et les concepts utilisés pour que les solutions proposées présentent une originalité certaine. C'est le travail auquel nous allons nous atteler dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3 : L'ANALYSE DES CONCEPTS

La plupart des mots revêtent plusieurs sens. Il est impérieux de saisir le contexte dans lequel chaque concept est utilisé dans un travail scientifique. C'est dans cet ordre d'idée que nous allons, afin d'éviter toute confusion sémantique, définir dans le présent chapitre les concepts identifiés dans notre étude.

3.1. L'ORGANISATION

Le point sur l'organisation sera développé en 05 phases : la définition du concept, l'école primaire comme organisation éducative, l'organisation des apprentissages scolaires, l'harmonisation des programmes scolaires et l'évaluation de l'apprentissage scolaire

3.1.1. La définition du concept

Pour Allen et Meyer (1990), il existe plusieurs définitions du concept d'organisation qui s'appuient chacune sur une conception différente de l'homme et de son action. Cependant, quelle qu'elle soit, une organisation renvoie à un « système organisé », à un « système sociotechnique » pour insister sur le fait qu'elle comprend des hommes, des outils, des techniques, des structures, des infrastructures, etc. Somme toute, la définition la plus usitée est celle de Louche (idem) qui appréhende l'organisation comme une collectivité d'individus qui développent des activités inscrites dans la durée, nécessitant l'utilisation de ressources matérielles et immatérielles, supposant des échanges avec l'environnement et s'accompagnant d'une division du travail compensée par des mécanismes de coordination (entreprise, un hôpital, une école, une institution, une banque, une église, une ONG, etc.).

3.1.2. L'école primaire comme organisation éducative

- les enseignants des écoles primaires

Le mot enseignant, dans notre sens, désigne toute personne qui, dans un établissement scolaire, a la charge de l'éducation des élèves. À l'école primaire, il est communément appelé instituteur ou maître. Le Cameroun en compte aujourd'hui 78903 (80% environ dans le secteur public), répartis en cinq catégories hiérarchisées :

a) les instituteurs fonctionnaires (IF). Ce sont ceux qui enseignaient déjà avant la dévaluation du franc CFA en 1992 et qui sont restés au MINEDUB par engagement institutionnel normatif. Ils sont recrutés par la fonction publique, sous contrat à durée indéterminée en catégorie B1. Ils bénéficient de toutes les conditions statutaires de

rémunération, de promotion, de départ à la retraite, de gestion de la carrière, etc. En 2010, on en comptait encore 12479 sur un effectif total de 52411 (MINEDUB, *ibid.*). Aujourd'hui, avec les départs à des retraites bien méritées, ils sont seulement 7% des effectifs (MINEDUB, 2014).

b) les instituteurs contractuels (IC). Ce sont les premiers IEMP recrutés sur étude du dossier en 1996 par le Fond Monétaire International dans le cadre de l'opération de « vacatarisation ». Ces IVAC ont été reversés depuis 1999 dans la fonction publique au terme de leur contrat et conformément aux critères retenus, notamment l'âge. Ce qui les différencie fondamentalement des IF, c'est leur salaire de base qui est significativement plus petit, et leur contrat qui est à durée déterminée. Ils représentent à peu près 3% des effectifs.

c) Les instituteurs contractualisés (ICn). Ce sont les IEMP recrutés par vagues (n) sur étude du dossier par le MINEDUB depuis 2008 comme travailleurs de 8^e catégorie du code national du travail. Y comptent aussi les anciens IVAC rattrapés par la condition d'âge. Leur rémunération dépend des fonds dégagés par le Contrat Désendettement Développement (C2D) signé avec les institutions de Bretton-woods et des fonds catalytiques issus de l'éligibilité du pays à l'initiative « Fast Tract » d'une part, et d'autre part, des fonds induits par l'atteinte du point d'achèvement de l'initiative PPTE. Ils ne bénéficient pas de toutes les conditions statutaires de rémunération, de promotion, de départ à la retraite, de gestion de la carrière, etc. comme les IC. Leur contrat est à durée déterminée, résiliable de plein droit et sans préavis. Leur salaire de base est nettement plus petit que celui des IC. Ils représentent environ 80% des effectifs.

d) les maîtres de parents (MP). Ce sont des IEMP recrutés sous contrat de gré à gré par les Associations de Parents d'Élèves et Enseignants (APEE) qui, pour la plupart, n'ont aucune existence légale ni de statut juridique. Les MP, du fait non seulement que leur statut soit une condition sine qua non du recrutement comme ICn, mais aussi de la gratuité de l'école primaire, sont victimes du chantage et du dilatoire de la part des APEE pour ce qui est du paiement d'un minable pécule. Aussi, ne reçoivent-ils parfois aucune rétribution pour leur service. Ils représentent 7%.

e) les maîtres communaux (MC). Ce sont des IEMP recrutés par les collectivités locales décentralisées (mairies). Ils reçoivent un salaire forfaitaire d'« agent communal », largement en dessous du SMIG. Ils représentent 2 à 3 % des effectifs.

- Les obligations statutaires spécifiques des instituteurs

Toutes les catégories d'enseignants sus-décrites sont soumises au même statut général de la fonction publique de 1994 qui stipule que les maîtres sont astreints aux obligations spécifiques: de servir et de se consacrer au service ; de désintéressement ; d'obéissance ; de réserve ; de discrétion. Le statut particulier des enseignants de 2000 qui le complète précise que, tout IEMP est soumis aux obligations communes d'encadrement pédagogiques et de promotion. Il s'agit de la présence effective au poste, de la participation à la rénovation pédagogique, de la préparation des leçons et leur adaptation à l'évolution des connaissances, du contrôle permanent des connaissances des élèves, etc. Le respect scrupuleux de ces obligations statutaires spécifiques est examiné chaque année par des IAEB.

En effet, les bulletins d'inspection des enseignants sont plus explicites. Les instituteurs sont évalués sur les critères suivants : conscience professionnelle ; connaissances professionnelles ; relations professionnelles. Cet examen est sanctionné par l'attribution à l'enseignant d'une note administrative portée sur son bulletin d'inspection. Cette note est un élément essentiel pour toute promotion dans la carrière.

- L'organisation de l'école primaire

L'enseignement primaire comprend trois niveaux d'enseignement comportant chacun deux cours ou paliers. Le niveau I est le cycle des premiers apprentissages. Il comprend deux paliers : la Section d'Initiation au Langage (SIL) et le Cours Préparatoire (CP). Le niveau II est le cycle des apprentissages fondamentaux. Il comprend deux paliers : le CE I et le CE II. Le niveau III est le cycle des approfondissements. Il comprend deux paliers : le CM I et le CM II. Pour chaque premier cours de chaque niveau, sont définis des objectifs intermédiaires d'intégration (OII). Pour les deuxièmes cours de chaque niveau, sont définis des objectifs terminaux d'intégration (OTI). Ces objectifs sont atteints après 6 séquences d'apprentissage. L'élève est sanctionné à la fin d'un cycle d'apprentissage et au début. En fait, les apprentissages sont dispensés en séquences. Chaque séquence dure 6 semaines. Chaque cycle d'apprentissage comprend 12 séquences (72 semaines). Chaque cours va donc comprendre 6 séquences (36 semaines). L'élève est évalué après 12 séquences. Les évaluations à mi-parcours sont celles qui ont lieu après 6 séquences à la fin des premiers cours de chaque cycle d'apprentissage, c'est-à-dire à la SIL, au CE I et au CM I. Elles n'ont pas d'influence sur la promotion car, elles servent à identifier pour les combler, les lacunes des élèves, leurs faiblesses et difficultés. Le redoublement y devient inutile. Il n'est envisageable qu'entre deux cycles (CP, CE II et CM II) lorsque l'élève n'a pas développé les compétences définies par les objectifs terminaux d'intégration.

Tableau 4 : L'organisation du cycle primaire

Niveaux	Cours	Séquences	Promotion
I : Cycle des premiers apprentissages	SIL	6	Collective
	CP	6	Individuelle
II : Cycle des apprentissages fondamentaux	CE I	6	Collective
	CE II	6	Individuelle
III : Cycle des approfondissements	CM I	6	Collective
	CM II	6	Individuelle

Source : MINEDUB (2014).

Cette organisation est l'innovation la plus querellée. On se rend compte que l'école primaire ne comprend plus en réalité que trois classes : le CP, le CE et le CM. Une école peut donc bien fonctionner avec trois maîtres seulement, chacun progressant de cycle en cycle avec ses élèves. Les situations de classes jumelées sont donc les situations idoines pour implémenter la nouvelle politique éducative de promotion collective.

3.1.3. L'organisation des apprentissages scolaires

Depuis 1960, trois réformes pédagogiques ont eu cours au Cameroun. En effet, à l'école primaire, on est passée de la pédagogie dogmatique à l'approche par les compétences (APC) ou la pédagogie de l'intégration, en passant par la pédagogie par objectifs (PPO) et l'approche inférentielle ou nouvelle approche pédagogique (NAP). Dans la pédagogie dogmatique, les élèves étaient passifs. Leur travail ne se limitait qu'à écouter attentivement le maître et à lui obéir. Ils étaient donc confinés à jouer un rôle conçu et déterminé par l'enseignant : l'élève n'était pas au centre de l'action éducative, mais à sa périphérie. Avec la PPO, non seulement les comportements attendus de l'élève à la fin des leçons sont identifiés, définis et quantifiés, mais aussi les conditions et les critères de leurs réalisations sont détaillés. Cependant, ces objectifs sont déterminés et définis sans tenir compte des besoins de l'élève, de ses intérêts, de ses goûts, de son niveau intellectuel, de son âge car, c'est seul le maître qui sait ce qui est bon ou mauvais pour son élève. En outre, l'enseignant ne permet pas encore à l'élève de prendre des initiatives quant aux démarches et stratégies d'acquisition des connaissances. Ce faisant, étaient négligé le développement des niveaux de pensées supérieures comme l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

En 1995, les États Généraux de l'éducation frappent la PPO d'obsolescence et la remplace par la NAP. Dans cette nouvelle approche, l'action pédagogique est centrée sur le développement de la pensée inférentielle et du raisonnement inductivo-hypothético-déductif. Ici, le maître devient un guide éclairé car, l'élève est amené à mettre en œuvre des stratégies

inédites de résolution de problèmes. Mais la NAP rend l'élève plus intellectualiste que pragmatique. En outre, bien qu'il soit, dans l'acquisition des connaissances, actif, il n'est pas acteur ; il est agissant et non actant ; il est incapable d'utiliser ses connaissances scolaires en situation de vie courante. Ce sont ces insuffisances qui ont conduit à l'APC.

La Réforme éducative de 2006 a consisté essentiellement en la réorganisation des activités pédagogiques, l'introduction de la pédagogie de l'intégration ou approche par les compétences (APC), l'application, l'évaluation normative critériée des apprentissages. Dans cette optique, l'école primaire doit former les jeunes camerounais capables, à l'issue des trois cycles de s'insérer dans la société et de poursuivre leurs études secondaires. Pour atteindre ces grands objectifs, les programmes scolaires doivent être bien pensés, bien élaborés et toujours améliorés.

L'année scolaire est désormais organisée en 6 séquences ou suites d'apprentissage de 6 semaines chacune. Les IO précisent que chaque séquence donne lieu à des activités d'enseignement, de suivi aussi bien des enseignants que des élèves et d'évaluation des apprentissages. Le temps consacré à l'évaluation n'excèdera pas une semaine par séquence. Pour chaque séquence, le directeur de l'école veille au bon déroulement des leçons, au respect des emplois de temps et de la couverture des programmes, à l'organisation des évaluations. Celles-ci se dérouleront uniquement à la 6^{ème} semaine de chaque séquence (c'est un choix arbitraire de la majorité des enseignants, mais elles peuvent se faire à tout moment dans la semaine) et n'entraînera pas la mise en congé ponctuel des élèves ou un arrêt total des enseignements (il n'y a plus une semaine consacrée uniquement aux évaluations). Au début de chaque séquence, les enseignants définissent les compétences qui figurent sur les premières préparations. De la première à la quatrième séquence, l'activité du maître consiste uniquement à dispenser les leçons. A la cinquième séquence, en même temps que les leçons sont dispensées, les élèves sont confrontés à des situations d'intégration qui leur permet d'exercer leurs compétences et à partir desquelles ils sont évalués. A la sixième séquence, le maître ne dispense plus les leçons. Son travail consiste alors à procéder à des révisions, des intégrations, des remédiations et des compensations. Son programme peut se schématiser comme suit :

Tableau 5 : L'organisation des apprentissages scolaires

Semaine	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}
Activité du maître	Enseignement	Enseignement	Enseignement	Enseignement	Enseignement et évaluation	Intégration, révisions, remédiation et compensation

Source : MINEDUB (2014).

La fin de chaque séquence est marquée par :

- Un conseil de classe
- Le calcul des moyennes suite aux évaluations et le remplissage des carnets de correspondance par les maîtres titulaires de classe. Les carnets de notes doivent comporter les appréciations de l'enseignant chargé de classe, le visa et la signature du directeur de l'école. Ils sont ensuite remis aux élèves au plus tard une semaine après la fin de la séquence. Ceux-ci doivent les ramener dûment signés par leurs parents ou tuteurs la semaine suivante.

Au terme de deux séquences consécutives (fin 2^{ème}, fin 4^{ème} et fin 6^{ème}), le directeur de l'école organise une période d'intenses activités de suivi pédagogique comprenant :

- L'appréciation des résultats des deux séquences par le conseil d'école. Cette rencontre donne lieu à l'élaboration des pièces séquentielles suivantes : le taux de couverture des heures d'enseignement ou synthèses des présences effectives au poste ; le taux de couverture des programmes par discipline ; le taux d'assiduité des enseignants, le taux de réussite par discipline ; la moyenne générale de chaque classe.
- L'organisation d'une journée de conseil de niveau pour analyser ces pièces et définir les objectifs ainsi que les stratégies d'amélioration préconisés.

Les rapports desdits conseils et les fiches de suivi séquentielles des enseignements sont acheminés le lendemain à l'IAEB qui acheminera la synthèse à la DDEB sous huitaine avec copie à la régionale et les services centraux. Les 02 derniers jours précédant le départ en congé sont, entre autres, consacrés à ces activités de suivi pédagogiques (remédiation, compensation, etc.).

Les compositions de fin d'année sont organisées par l'inspection d'arrondissement. Pour les CM II, les épreuves seront calquées sur le modèle des examens officiels. Il ne sera plus organisé des compositions trimestrielles. La moyenne annuelle pour chaque élève s'obtiendra sur la base de la moyenne des 6 séquences. Le conseil d'école se réunit le dernier

vendredi précédant la rentrée scolaire et le premier vendredi après chaque période d'interruption.

3.1.4. L'harmonisation des programmes scolaires

La réflexion sur l'amélioration des programmes scolaires a cours depuis 1960. Sous la politique de ruralisation de cet ordre d'enseignement, un changement est entrepris en 1967 et une première mouture présentée en 1974. En 1977, une réflexion menée dans le cadre de l'harmonisation des deux sous systèmes éducatifs primaires a pour but la finalisation de ces programmes. En 1980, un séminaire national recommande de revoir tous les aspects desdits programmes pour mieux les adapter aux réalités nouvelles de la société camerounaise. En 1986, on y introduit les technologies élémentaires. Les États généraux de 1988 expriment la nécessité de revoir la conception générale de ces programmes pour les introduire directement dans les salles de classes. De 1994 à 1995, la priorité est à la finalisation de ces programmes. Avec la promulgation de la loi d'orientation scolaire, de nouveaux contenus sont introduits. En 2001 enfin, les programmes officiels de l'enseignement primaire sont finalisés. Ils énoncent les grandes orientations de l'école primaire, les disciplines, les sous-disciplines. Ils précisent les objectifs pédagogiques généraux, les objectifs spécifiques de chaque niveau, la méthodologie générale, les objectifs et contenus d'apprentissage.

Mais, avec la nouvelle politique éducative de promotion collective, la nécessité d'harmoniser ces programmes s'est fait ressentir. Il s'agit de les uniformiser pour mieux les comprendre et les appliquer. Pour cela, les disciplines y ont été regroupées par niveau d'enseignement, par domaines de disciplines (D), par objectifs d'apprentissage (OA) et par niveaux d'habileté (H) sollicités par chacun identifiés grâce à la taxonomie de Bloom. Ces programmes doivent alors permettre une codification des OA et une spécification des disciplines.

Les contenus d'apprentissage sont les notions ou les connaissances sur lesquelles portent les apprentissages. On appelle domaine d'apprentissage (D) un champ qui regroupe des contenus d'apprentissages interdépendants. Les objectifs d'apprentissage (OA) sont la formulation d'une intention décrivant le changement attendu (et non réel ou actuel) dans le comportement de l'élève. Ils sont définis par l'enseignant avant l'apprentissage. Ils sont différents des OPO en ce qu'ils ne décrivent pas obligatoirement des comportements observables et mesurables de l'élève. En outre, leur niveau d'atteinte est évalué à la fin d'une séquence (série) de leçons et non à la fin d'une seule leçon. La codification des OA est l'action de les codifier, les coder, les crypter, c'est-à-dire de les représenter par un signe, une

lettre ou plusieurs. Pour le cas d'espèce, la codification d'un OA prend en compte son domaine, son rang et son degré d'habileté (par exemple D1-2-H3)

Les IO précisent que seuls les OA enseignés doivent être évalués. Les OA révèlent l'habileté que l'on veut faire acquérir à l'élève. Par exemple : « citer les parties du corps humain ». Cette habileté, ce savoir-faire requiert certaines aptitudes manuelles et intellectuelles. En effet, la manifestation d'un comportement scolaire attendu requiert de l'élève qu'il connaisse, qu'il comprenne, qu'il applique, qu'il analyse, qu'il synthétise et/ou qu'il évalue les situations qui lui sont présentées. On va donc parler de 6 niveaux d'habileté qui sont : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Bloom s'est attaché à classer les verbes d'action servant à formuler les OA dans ces 6 catégories. On peut donc savoir à l'analyse d'un programme scolaire, quels niveaux d'habileté ce programme privilégie par rapport aux autres, autrement dit, quel profil intellectuel, quel type d'homme le programme veut former. L'évaluation doit donc être en conformité avec les programmes scolaires, car on évalue pour voir si les OA sont atteints.

Cependant, Les programmes scolaires ne sont jamais couverts entièrement car, ils sont vastes, leurs contenus ambigus et difficiles à évaluer. La réforme a donc voulu les réduire et les harmoniser. Pour être plus objective, cette réduction et harmonisation passe par la codification des OA et l'élaboration des tableaux de spécification.

La spécification d'une discipline est l'identification et la définition de ces caractéristiques essentielles. Dès lors, le tableau de spécification donne ces renseignements. Il permet à l'enseignant de construire un outil d'évaluation valide, c'est-à-dire conforme au programme et aux finalités recherchées. Il renseigne sur les niveaux d'habileté des OA, sur le nombre possible d'item, le nombre d'OA et leur code, le domaine de la discipline.

3.1.5. L'évaluation des apprentissages scolaires

Plusieurs enseignants se demandent encore à quoi sert l'évaluation des apprentissages dans un contexte de promotion collective. Bien que pertinente, cette question montre le peu d'intérêt qu'ils accordent à l'évaluation et l'état de dissonance dans lequel ils se trouvent. Pourtant, l'évaluation est même le nœud gordien du développement des compétences. Elle se définit comme le moyen qui permet au maître de s'informer sur les progrès effectués par ses élèves ou sur les difficultés qu'ils rencontrent, en vue d'une action appropriée. C'est l'activité magistrale qui consiste à porter, sur la base de critères connus, un jugement de valeur sur les résultats de la mesure du rendement scolaire de l'élève, en vue d'une prise de décision. Evaluer, c'est alors mesurer pour juger et décider. Mesurer, c'est attribuer, selon des règles

bien établies, une note (symboles alphabétiques ou numériques) au travail d'un élève, (par exemple A, B, C ou 10/20, 05/20, 20/20, etc.). Juger, c'est donner, au regard du résultat de la mesure, un point de vue (par exemple bien, assez bien, passable, médiocre, etc.). Ce point de vue n'est pas arbitraire car, il existe des critères de jugement. Décider, c'est arrêter l'action à faire pour que l'élève surmonte ses difficultés ou comble ses lacunes (par exemple refusé, admis, à refaire, etc.). C'est décider de la forme de remédiation, de soutien ou d'accompagnement à apporter à l'élève.

Il existe plusieurs formes d'évaluations. On distingue :

- L'évaluation diagnostique. Elle s'effectue avant l'apprentissage dans le but de découvrir les forces et les faiblesses de l'élève (pré-acquis ou niveau de base). Elle aide le maître à doser ses enseignements futurs, à savoir exactement ce qu'il doit faire et comment le faire compte tenu des lacunes et des insuffisances diagnostiquées.

- L'évaluation formative. Elle s'effectue pendant les apprentissages dans le but de corriger les erreurs de l'élève tout le long du processus d'apprentissage. Elle amène aussi l'enseignant à revoir sa pédagogie pour l'adapter à sa classe.

- L'évaluation sommative. Elle s'effectue à la fin de l'apprentissage dans le but de juger du niveau d'atteinte de l'OPO préalablement fixé.

- L'évaluation normative. C'est celle qui est fondée sur des normes bien définies.

- L'évaluation critériée. C'est celle qui se base sur des critères précis édictés à l'avance. Ici, on n'évalue pas au hasard, mais sur des indicateurs de performances connus.

- L'évaluation certificative. Elle a pour but de mesurer les compétences en termes chiffrés pour en certifier l'acquisition, le plus souvent par l'attribution d'un diplôme ou certificat. C'est donc celle qui se déroule en situation d'examen.

Les IO consacrent l'évaluation critériée. Aussi, le terme critère prend toute son importance. On appelle critère d'évaluation, les indices sur lesquels on se base pour mesurer et juger le travail de l'élève, et décider de l'action pédagogique à entreprendre, la post-évaluation. Il y a deux types de critères de correction :

- Les critères de perfectionnement. Un critère de perfectionnement est un indice facultatif dans le jugement des compétences. Il peut s'agir de la présentation du travail, du respect des consignes. Ils permettent de juger du niveau d'amélioration du rendement au delà de ce qui est attendu. Ils concernent donc la qualité du travail de l'élève et non le résultat attendu.

- Les critères minimaux. Un critère minimum est un indice important et essentiel sur lequel on se base pour juger les performances de l'élève. Il concerne le résultat lui-même, c'est-à-dire la compétence minimale qu'on attend de l'élève.

Les critères d'évaluation ont des référents empiriques que sont les indicateurs de performances. Ils permettent de déterminer ce qui peut, dans le travail de l'élève, indiquer, montrer, dévoiler, désigner, signaler, prouver la maîtrise de tel ou tel critère minimum ou de perfectionnement.

Les outils de l'évaluation sont les items et les examens. Souvenons-nous que nous avons dit avec Socrate, que le meilleur maître est un bon questionneur, d'où la place centrale de la technique de questionnement en pédagogie. Aussi, faisons dès maintenant, la distinction entre une question et un item. Une question est une interrogation, une demande qu'on se fait ou qu'on fait face à une situation problématique ou ambiguë. Un item quant à lui, est une des questions d'un examen. En réalité, un examen est composé de plusieurs questions soient indépendantes, soient liées. Chacune de ces questions est dès lors un item de l'examen.

Il existe plusieurs types d'items. Selon la nature de la correction, on distingue :

- Les items à correction objective. Ce sont des items pour la correction desquels n'intervient aucun élément affectif. Des critères objectifs de rigueur et d'impartialité scientifiques y sont édictés et respectés. C'est le cas des items de type vrai ou faux, les QCM, les items du type arrangement, les items à trous.

- Les items à correction subjective. Ce sont des items pour la correction desquels intervient des éléments affectifs ou personnels. Ici, la mesure peut varier en fonction de la sensibilité et de la personnalité du maître. C'est le cas des items « ouverts », dans lesquels l'élève a la possibilité d'élaborer la réponse comme il le veut, avec ses propres mots.

Selon le mode de rédaction, on distingue :

- la question fermée. C'est une question pour laquelle les différentes réponses possibles sont fixées d'avance. Un ensemble de questions fermées constitue un questionnaire « pré-codé ». Les questions fermées ont l'avantage de repérer et de classer rapidement le sujet dans une catégorie objective ou dans un quota de l'échantillon ; de classer rapidement une réponse dans une catégorie d'analyse prévue ; de faciliter le dépouillement du questionnaire. Elles permettent une réponse facile et garantissent l'anonymat. Elles servent d'introduction. L'inconvénient majeure des questions fermées est qu'elles sont inutilisables ou contre-indiquées lorsqu'il faut se prononcer sur des choses subjectives, ou inavouables et ne permettant pas la discrimination des sujets.

- la question ouverte. C'est une question dont les réponses ne sont pas prévues. L'individu a donc la liberté complète de s'exprimer comme il veut, de formuler à sa guise son opinion. Un ensemble de questions fermées constitue un questionnaire « post-codé ». Elles ont l'avantage de permettre d'aborder n'importe quel sujet (surtout des sujets subjectifs) et d'obtenir des réponses utiles. Mais elles sont de formulation délicate et de dépouillement difficile car les réponses nécessitent une analyse de contenu.

- la question cafétéria. C'est une question ouverte, mais à laquelle on a prévu toutes les catégories de réponses possibles. Elles ont l'avantage du moindre effort mental et facilitent le dépouillement. Mais, son inconvénient est qu'elles peuvent suggérer des réponses spontanées chez le sujet. La question cafétéria se prépare à la pré-enquête. En fait, le chercheur tire les réponses de son questionnaire non de sa propre réflexion, mais pendant cette pré-enquête, à l'occasion des interviews. En bref, c'est de l'analyse de contenu des réponses de la pré-enquête qu'il tire les concepts-clés dont la liste constituera l'éventail des réponses aux questions cafétéria du futur questionnaire.

- Un examen est « une épreuve ou en ensemble d'épreuves que subit un candidat ». En situation didactique, c'est un instrument qui sert à mesurer le rendement scolaire d'un élève dans telle ou telle discipline. Dans ce cas, c'est un énoncé qui comprend une ou plusieurs questions (ou items), présentées sous forme de symbole, de mots ou d'images et, par lequel un enseignant communique ses intentions à ses élèves, de manière à obtenir de ceux-ci la réponse attendue.

On distingue les examens selon : le mode de rédaction (examen oral ou examen écrit) ; les critères de correction (examen objectif ou examen subjectif) ; la procédure de son élaboration (examen standardisé, ou examen non standardisé). Les objectifs poursuivis (examen de maîtrise, examen de classification, examen de placement, examen pronostique, examen diagnostique) ; Un bon item ou un bon examen doit être :

- 1) Fidèle. Il est fidèle lorsque les résultats des mesures sont les mêmes lorsqu'il est appliqué plusieurs fois à un même élève dans les mêmes conditions. Trois méthodes sont utilisées pour tester de la fidélité d'un item : la méthode du test-retest, la méthode des formes équivalentes et la méthode des coefficients de consistance interne. Dans la méthode du test-retest, il s'agit d'évaluer plusieurs fois le même élève avec le même instrument et d'analyser la constance des résultats. Dans la méthode des formes équivalentes, il s'agit de proposer à l'élève plusieurs d'items parallèles, jugés équivalents et élaborés à partir d'un même tableau de spécification et comparer les résultats. La méthode des coefficients de consistance interne

consiste à proposer un examen aux élèves. Cet examen doit avoir deux parties faites l'une des items pairs et l'autre des items impairs. On établit la corrélation des résultats obtenus aux deux parties de l'examen. Un coefficient élevé indique que les items représentent un degré élevé d'homogénéité de contenu et de difficulté. Un autre procédé qui existe, est celle de Kuder-Richardson qui consiste à mesurer le degré d'interrelation entre tous les items de l'examen pris deux à deux. Le coefficient obtenu indique aussi le degré d'homogénéité des items quant à leurs contenus et difficultés.

2) Valide. Un item ou un examen est valide lorsqu'il mesure exactement ce qu'il doit mesurer. Par exemple un examen de mathématiques ne doit pas mesurer les compétences en français, mais bien en mathématiques. On distingue la validité de contenu, la validité hypothético-déductive, la validité prédictive et la validité de concomitance. La validité de contenu (ou validité rationnelle ou logique) est la correspondance entre les items et le programme : Les items doivent porter sur le programme car, on n'évalue que ce que l'on a enseigné. La validité de prédiction est le degré d'exactitude avec lequel l'examen peut prévoir le succès d'un élève. La validité de concomitance est le degré de relation qui existe entre les résultats obtenu par d'autres examens portant sur la même discipline que ceux de l'examen en question. La validité hypothético-déductive est le degré avec lequel on peut faire des inférences quant aux niveaux intellectuels des élèves, leurs traits de personnalité, etc. que l'examen mesurait. Elle permet de formuler l'hypothèse que tel élève est par exemple intelligent, agressif, passif, etc.

3) Sensible. Un item ou un examen est sensible lorsque les résultats de la mesure varient en fonction des changements intervenus dans son énoncé. Si on change même une virgule, les résultats de la mesure chez un élève changent aussi.

Un item comprend en général trois parties :

1) L'énoncé ou stimulus. C'est un court texte (cela dépend du niveau et du cours dans lequel on se trouve) qui présente la difficulté à résoudre. Il doit être écrit (ou dit) dans un langage simple et clair. Il doit refléter une situation de vie courante et permettre l'intégration des savoirs.

2) La tâche. C'est le travail à faire. C'est ce qu'on attend de l'élève. En réalité, s'il s'agit d'une évaluation formative, c'est l'OPO de la leçon écrit à la forme interrogative. Il est important de s'arrêter un instant sur ce point. Certains enseignants formulent bien leur OPO, mais évaluent autre chose à la fin de leur leçon. Illustrons nos propos par un exemple.

Supposons que l'OPO d'une leçon est le suivant : A la fin de la leçon, l'élève sera capable d'accorder correctement un verbe avec son sujet. Si cet enseignant veut effectivement évaluer l'atteinte de son OPO, il doit poser à ses élèves directement la question de l'accord du verbe avec son sujet. La tâche de l'exercice d'évaluation finale qu'il donnera sera alors par exemple : « accorde correctement chaque verbe du texte avec son sujet »

3) Les consignes de correction. Ce sont des indications sur certains aspects du travail qui seront particulièrement examinés. En mathématiques, ce sont le plus souvent des critères comme la disposition des termes d'une opération, la propreté, l'écriture, etc.

3.2. LE MANAGEMENT

La présentation de ce point se fera en trois périodes : la définition du concept, le management de l'éducation et les styles de management.

3.2.1. La définition du concept

Le terme "management constitue un mot dont la polysémie n'a d'égale que la diversité des situations qui le sous-tend. Il est, pour le commun, synonyme de leadership, le commandement, le pouvoir. Un premier malentendu tient à son origine géographique. La croyance générale attribue le terme management aux Anglo-Saxons, ce qui conduit d'ailleurs à le prononcer avec une pointe d'accent anglais. Or, il s'agirait en fait d'un vieux mot français, "manège", venant de l'origine latine *manus*, "la main", proche du nom et verbe italien *maneggio/maneggiare* voulant dire "manier", "conduire" ; quant au terme anglo-saxon, il renverrait au verbe *to manage* signifiant "diriger". Cependant, ce terme et sens français furent oubliés dans la langue française pour être réintroduits par l'Académie française en 1973. Ce qui expliquerait que le terme management n'ait souvent été utilisé que comme traduction du substantif équivalent anglo-saxon et généralement, par abus de langage, comme un synonyme de "gestion", "direction". Or, le management ne saurait se limiter au sens anglo-saxon et à ces acceptions restrictives ni se limiter au sens fréquemment usité dans le langage courant de "science de la technique de direction et de gestion (de l'entreprise)".

Gestion et management sont des notions à la fois distinctes et complémentaires. En effet, la notion de « gestion » s'attache aux fonctions et techniques (permettant de combiner différents types de moyens), alors que la notion de management s'appuie sur des processus concernant les métiers de l'organisation. Précisément, en termes de projet, la gestion s'attache aux outils et méthodes de structuration du projet global, de planification des tâches, d'anticipation et de suivi de leur bon déroulement, d'affectation et de contrôle des ressources,

des coûts, des délais... Tandis que le management du projet en constitue le versant complémentaire, dont dépend la réussite ou l'échec : le facteur humain ou la dimension humaine, liée au management des hommes et des équipes, à la mise en place d'un système d'animation, à l'importance des facteurs de motivation, de l'utilisation optimale des compétences. En prenant exemple dans l'aviation, la gestion serait donc la compétence nécessaire au bon fonctionnement d'une tour de contrôle et le management, la compétence requise chez l'équipe de pilotage dans le cockpit.

Un second malentendu est relatif à son champ d'application initial. La tendance générale est à restreindre la notion de management à l'entreprise. Or, la question n'est pas tranchée. Ainsi, on attribue communément la première définition du management à Henri Fayol, un des premiers théoriciens du management des organismes publics, en 1916. Cet élément peut venir remettre en cause l'idée selon laquelle le management serait un instrument au service de l'entreprise, et précisément au service du « profit ». Renforçant le caractère incertain du champ d'application initial, une ambiguïté supplémentaire tient aux sens et aux contours du management. L'expression a en effet souvent été utilisée pour évoquer l'administration des politiques publiques. Cette confusion ou association avec l'administration peut s'expliquer par le fait que la littérature managériale s'est principalement focalisée sur les mondes de l'industrie et des affaires. Or, tout comme la notion de management n'est pas le monopole du secteur privé, elle n'est pas non plus, du point de vue de sa délimitation disciplinaire, le monopole de l'administration, ni même de la gestion. Finalement, le management est issu d'une formidable diaspora scientifique : économistes, gestionnaires, juristes, historiens, sociologues, psychanalystes... praticiens et universitaires réunis sur un territoire commun (Santo et Verrier, idem).

Le terme management apparaît désormais partout, sous différentes formes et dans différents champs. Toutefois, si la mode a contribué à amplifier son utilisation, c'est sur la base de besoins réels et fondamentaux que le management et l'utilisation du terme se sont développés. Ainsi, des environnements turbulents, des facteurs de complexité et d'incertitude, des défis nouveaux concernant désormais toutes les organisations actuelles, quelles que soient leur vocation et leur structure juridique, impliquent une capacité stratégique de décision et de réactivité, une responsabilisation de tous les acteurs s'appuyant sur l'acquisition et la valorisation de compétences évolutives, et une recherche de performance intégrant à la fois des logiques d'efficience, d'efficacité et de qualité. Aussi, l'institution scolaire en tant qu'organisation n'échappe pas à ces turbulences et à ces besoins car, dans ce type

d'environnement, l'organisation publique ne peut plus fonctionner comme par le passé, ses conceptions et pratiques antérieures devenant inadaptées. Le management peut ainsi apporter aux organisations des réponses pertinentes à ces défis.

Cependant, le management ne peut se réduire à un ensemble d'outils modernes de gestion. Encore moins se limiter à la version instrumentaliste de l'entreprise trop souvent transposée sans tenir compte des spécificités du mode d'action et d'administration de l'éducation, de son histoire, de sa vocation, risquant ainsi de porter préjudice non seulement à la connaissance mais aussi à l'opérativité. De telles transpositions ont bien souvent entraîné dans le vocabulaire un amalgame entre les termes de management et de profit, de performance et de rendement, ainsi qu'une hostilité et une méfiance accrues envers les démarches de changement. Au-delà de son utilisation au sens de « gestion » ou de son acception restrictive anglo-saxonne, la notion de management a évolué dans le temps (résumé dans le tableau 3) et doit être élargie. Pour cela, nous retiendrons la version actualisée de la notion de management de Bartoli (idem). Le management peut se définir comme l'ensemble des processus de finalisation renvoyant à la définition d'objectifs (versus la planification), d'organisation impliquant la coordination (versus la parcellisation des tâches), d'animation (versus le commandement) et de pilotage ou veille interne (versus le contrôle), le tout au service de la qualité des prestations externes et des modalités de fonctionnement interne d'une organisation dans son ensemble (niveau macro-management) ou d'une unité de travail (niveau micro-management).

Tableau 6 : Le management et son double niveau d'action.

	Définition d'objectifs	Organisation	Allocation de moyens	Activation et animation	Contrôle
" Macro " : pilotage à l'unité	- stratégie - projet de l'unité	- répartition des missions -coordination	- budgétisation - affectation selon priorité	- communication interne - actualisation des méthodes de travail	- évaluation des résultats - pilotage des activités
" Micro " : relation manager/managé	- objectifs individuels	- définition de fonction - délégation	- conditions et moyens de travail	- entretiens individuels - motivation positive et négative	- appréciation -suivi/assistance - sanction

Source : Bartoli (1957, p. 160).

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. L'organisation peut être définie comme un 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 "techno-bureaucratie" 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 Lantier (ibid.), 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.

Bref, 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

« *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 ; etc. 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. 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, idem). 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 (ibid.) : 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. Pour eux, 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* » (Itong A Goufan, idem: 48).

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. C'est le cas chez les Pygmées.

- Le groupe de résolution de problèmes subjectifs, de longue haleine, ambigus, de technicité indéfinie (guerre, grève, innovation sociale, etc.). 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 (un syndicat par exemple). 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, idem : 1987).

En définitive, 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* » (Itong A Goufan, 2004 : 48) ; 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.

- Le commandement

Pour Raynal et Rieunier (2010), le commandement est l'action, le fait de commander. La fixation des ordres nécessitant d'être exécutés. Commander revient donc au fait de donner des ordres, des directives et les faire exécuter au sein d'une organisation. La manière de commander dépend de nombreux facteurs, mais repose essentiellement sur la notion de

pouvoir, c'est-à-dire la faculté de faire faire quelque chose à un individu ou un groupe. Dans les entreprises, le pouvoir se fonde le plus souvent sur un niveau hiérarchique. Il peut cependant provenir des qualités personnelles (honnêteté, charisme) ou professionnelles (connaissances, expérience).

Dans les entreprises (écoles), tous les dirigeants (directeurs et directrices) n'ont pas forcément la même manière de commander. L'étude des styles de commandement porte donc sur la manière dont les décisions sont prises et appliquées dans l'entreprise. Un style de commandement correspond alors à une manière d'exercer le pouvoir, c'est-à-dire à un style de relation (direction, contrôle et décision) entre le dirigeant qui détient le pouvoir et ses subordonnés.

3.2.2. Le management de l'éducation

Pour bien comprendre le concept de management de l'éducation, il faut d'abord définir le concept d'éducation lui-même, et le distinguer de ceux qui lui sont connexes. Il existe plusieurs définitions de l'éducation, selon qu'on se place du point de vue de l'individu ou du point de vue de la société. Du point de vue individualiste, l'éducation est l'action qui vise : à développer dans l'individu toute la perfection dont il est susceptible ; à rapprocher l'homme de toute la perfection de sa nature; faire de l'individu un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables. Du point de vue social, l'éducation est cette action ou ce processus qui consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société qui est régie par la solidarité (ligue internationale de l'éducation) ; c'est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour but de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclame de lui la société politique dans son ensemble, et le milieu social dans lequel il est particulièrement destiné (Durkheim).

Dans ce sens, l'éducation fonctionnelle, c'est celle qui a le souci de comprendre l'enfant en tenant compte de ses fonctions psychiques, de ses stades de développement, de ses besoins et ses désirs. L'éducation formelle est celle qui se réalise dans un cadre bien structuré. Le dressage est une action qui consiste à monter de toute pièce et contre la volonté chez l'être vivant, des mécanismes d'apprentissage et des automatismes dans une atmosphère de douleur, d'émotion, de plaisir. L'instruction désigne l'action de former l'esprit, à communiquer les connaissances dans un cadre institutionnel bien défini. La formation c'est

l'action de développer, principalement chez les jeunes, les virtualités humaines dont ils recèlent. On parle de formation professionnelle pour désigner l'ensemble des moyens mis en œuvre pour développer chez des personnes, des savoirs-faires qu'exige l'exercice d'une profession bien déterminée. L'apprentissage est une modification adaptative du comportement au cours d'épreuves répétées, d'un entraînement particulier (Piéron, idem). L'enseignement est l'art de transmettre des connaissances. C'est l'ensemble des influences, des événements sélectionnés, planifiés pour activer et soutenir l'apprentissage chez l'humain. Le but de l'enseignement est de promouvoir (favoriser, soutenir), de guider, d'aider l'apprentissage. La pédagogie est toute activité déployée pour développer des apprentissages ; c'est la science et l'art de l'enseignement/apprentissage. La didactique est toute activité déployée pour développer des apprentissages dans une discipline précise ; c'est la science et l'art d'enseigner une discipline donnée. On distingue la pédagogie active qui est basée sur l'activité propre à l'enfant, sa spécialité fonctionnelle, son intérêt. Elle s'oppose à la pédagogie traditionnelle basée sur la contrainte.

Le management de l'éducation est donc la mise en œuvre de méthodes et des techniques d'influence sociale et d'organisation du travail afin d'obtenir que des salariés d'une institution éducative ou des participants à un projet éducatif fassent tout ce qui est en leur pouvoir pour atteindre les objectifs visés, notamment, enseigner, éduquer, instruire, etc. (Watson et crosseley, idem)

3.2.3. Les styles de management

Raynal et Rieunier (idem) définissent le style comme étant un ensemble des manières d'être de quelqu'un, une façon personnelle de se comporter. Les styles de management (ou de commandement) correspondent à un ensemble d'attitudes, de comportements qu'adopte une personne (le manager) en position d'autorité et de responsabilité pour amener d'autres personnes vers l'atteinte des objectifs assignés. Au sein d'une organisation, le style de management désigne 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 de décision est alors centrée sur le supérieur ; un exercice participatif du pouvoir : la prise de décision 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. En effet, sous l'impulsion de nombreux facteurs, les styles de management tendent à évoluer vers une plus grande association, participation et une autonomie plus marquée du personnel : c'est la décentralisation. On distingue en général deux évolutions possibles dans l'exercice du pouvoir : une évolution vers une plus grande délégation des pouvoirs ; une évolution vers une décentralisation des pouvoirs. Déléguer, c'est donner une mission à une personne ou une équipe qui peut prendre des initiatives. (Aspect petit nombre). Décentraliser : C'est donner une plus grande autonomie à l'ensemble du personnel. En considérant le lien avec l'autorité, la délégation ne fait peut-être que déplacer l'autorité.

3.2.4. Management des établissements scolaires

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. Mais ce dernier ne peut être comparé à une entreprise , même si un PDG et un proviseur de lycée ou un principal de collège ont en commun de poursuivre des objectifs , d'appliquer des méthodes , d'animer des équipes, etc. et de devoir gérer des conflits. 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 ? Entendons-nous bien : je ne nie absolument pas la mission des établissements scolaires qui 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, de 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.

Voilà bien la différence essentielle : l'établissement scolaire n'est pas une entreprise visant une meilleure productivité et dont les hommes ne sont que des moyens, mais une institution au service des jeunes générations, de leur instruction et de leur éducation. A côté de la famille, elle est un lieu et une structure complexe à qui il revient d'instituer l'humain, c'est-à-dire de le mettre debout, de permettre son dépassement de l'état de nature pour qu'il s'inscrive dans la culture (Voir la fin du roman de F. Mauriac : Le sagouin). Aussi la génération des aînés a-t-elle une fonction de transmission culturelle auprès des jeunes générations; elle a pour mission d'élever les enfants et les adolescents, de les aider à se civiliser en même temps que de les protéger. L'éducation est en effet au service de l'œuvre de civilisation et nous avons à la reprendre passablement à chaque génération pour que l'animalité ne l'emporte pas, pour que le monde ne s'enfoncé pas davantage dans la barbarie. C'est une œuvre qui exige du temps, ce que malheureusement nous refusons trop souvent de prendre en compte, de même que nous ne prenons pas assez en considération l'infinie diversité des élèves, de leur rythme et de leurs talents. Non, - même si les réflexions actuelles sur le management et l'introduction de l'éthique dans l'entreprise peuvent donner à penser aux chefs d'établissement d'aujourd'hui et de demain - on ne peut pas manager un collège ou un lycée comme une entreprise, parce que leur public, leurs champs d'intervention et surtout leur finalité diffèrent radicalement (Arendt, 1989).

Nous sommes loin de l'entreprise et du management des affaires et des hommes , car si la nouvelle pratique du coaching est centrée sur la personne et le développement de sa performance, elle est un accompagnement personnalisé qui vise à favoriser l'autonomie, la responsabilité et la mobilisation de toutes les ressources des collaborateurs du manager (D. Noyé, Coacher vos collaborateurs , Insep Consulting, 2002), je rappelle encore une fois qu'elle recherche une meilleure productivité. Loin de moi l'idée de vouloir diaboliser le monde de l'entreprise, il a sa logique, sa cohérence et sa nécessité au service du développement économique de notre pays ; de plus, il donne des idées utiles au monde de l'éducation ! Mais sachons différencier les deux univers.

3.2.5. Rendement professionnel des enseignants

Les enseignants se décrivent comme sous la pression permanente du travail ; pression qui s'accroît en cas de sentiment d'échec dans l'intéressement des élèves. Le temps de travail

posté (temps de service d'enseignement) s'avère au final quantitativement moins important que les autres temps, et ce en dehors de toute visibilité sociale, voire de visibilité par les enseignants eux-mêmes. Nombre d'enseignants ne parvenant pas à délimiter l'espace et le temps du travail, celui-ci devient envahissant, souvent de manière contre-productive. C'est le cas de l'accroissement du temps de correction des copies du fait d'évaluations plus fréquentes en réponse à la pression institutionnelle et sociale et comme moyen de maintenir l'ordre ; et de celui du temps de préparation des cours du fait de la difficulté d'intéressement des élèves.

Cependant, il existe une ambivalence car cet envahissement est aussi cité comme un des plaisirs du métier, la vigilance continue pour saisir les opportunités d'intéressement des élèves étant la manifestation d'une pensée active. Mais le travail est aussi un « puits sans fond » puisqu'aucune limite institutionnelle n'est donnée, et que le métier, en tant que collectif professionnel, n'en a pas construit. Chacun cherche seul la régulation d'une activité semblant impossible à clore. Le travail collectif peut être une source de régulation de l'activité individuelle mais, l'extension et la juxtaposition des missions ont renforcé la « décoordination » des tâches et provoqué la confrontation à une multiplicité de logiques d'action, souvent contradictoires, entre lesquelles il convient d'arbitrer au quotidien. La relation entre espace du métier et espace privé ou domestique apparaît comme un point central chez les enseignants. Le modèle de la vocation, en nette décroissance, est une explication insuffisante de cette emprise qui apparaît comme le résultat des conditions pratiques du métier.

Pour l'essentiel, le travail des enseignants est réparti en trois parts. Une partie en présence des élèves en classe dans un temps contraint posté (le temps de service) ; une autre partie, dans l'établissement, soit sur temps contraint « périphérique » (réunions, conseils de classe, aide individualisée...), soit sur son temps personnel au sens de librement organisé (concertation avec les collègues, travail administratif, préparation de dossiers...) ; et une dernière partie à domicile sur le temps personnel (formation, documentation, correction de copies, préparations de cours). La part limitée du temps de travail contraint accroît paradoxalement les tensions sur le temps dit libre. Mais ce temps dit libre n'est en fait pas non plus un vrai temps libre car seule sa répartition est l'objet d'une certaine liberté, pas son volume.

3.2.6. Enseignement maternel et primaire au Cameroun

L'enseignement primaire est obligatoire au Cameroun. Ce principe, réaffirmé dans la loi d'orientation de 1998, n'est pas encore inscrit dans la réalité. Au cours de la dernière décennie, en effet, crise économique et crise de la scolarisation ont inversé une courbe de scolarisation pourtant favorable comparée aux principaux Etats de la sous-région.

Pour mesurer le niveau d'atteinte de cet objectif, nous aurons recourt aux indicateurs de scolarisation ci-après à savoir : le TBS, TBAAd, Tach. Il en ressort que le Cameroun a réalisé des progrès significatifs depuis le Forum de Dakar sur l'éducation en 2000. Toutefois, les données montrent que malgré ces avancées, ce pays ne pourra pas atteindre l'objectif d'universalisation de l'enseignement primaire en 2015. S'agissant des progrès accomplis, il y a lieu de relever que les indicateurs d'universalisation de l'enseignement primaire sont en nette évolution. C'est ainsi que les effectifs scolarisés dans l'ensemble des structures du primaire sont passés, pour les cinq dernières années scolaires (2005/2006 à 2009/2010), de 2.723.504 à 3.510.396, soit une progression moyenne de 3,4 % par an, supérieure à l'accroissement annuel moyen de 2,9% de la population scolarisable du pays, avec une tendance à l'accélération en fin de période due probablement à la suppression des frais d'écolage pour ce qui est du secteur public. La part du secteur public dans l'encadrement des enfants a très peu varié depuis 2003/2004. En 2009/2010, le public encadre 78 % des effectifs du primaire. Depuis 2006, la proportion d'effectifs encadrés par le privé est passée de 27,0 % en 2001 à 22,2 % en 2011, soit une baisse de 5 points sur la période. Mais ce chiffre reste encore élevé tant en termes comparatifs au niveau international qu'en termes absolus pour un niveau d'études qui vise la couverture universelle. L'emprise du secteur privé dans la couverture de l'enseignement primaire reste considérable et l'on est encore éloigné de la cible de 87,5 % pour le secteur public prévue par la Stratégie du Secteur Education 2013 à l'horizon 2015/2020. Les écoles communautaires qui sont constituées d'école des parents et qui sont transformées quelques années plus tard en écoles publiques suite à la demande des communautés, n'encadrent avec les centres d'éducation de base non formelle, que 1,4 % de la population scolarisée du primaire.

S'agissant de la répartition des effectifs scolarisés par milieu d'implantation (rural/urbain) des écoles, les statistiques indiquent que 73 % d'élèves fréquentent en milieu rural contre 26,8 % en milieu urbain, soit 3 enfants sur 4 recensés au primaire qui fréquentent les écoles des zones rurales.

✓ Amélioration de l'encadrement pédagogique

L'encadrement pédagogique dans l'enseignement primaire au Cameroun est assuré par 77 236 personnels exerçant dans les écoles tous ordres confondus. Ce personnel est réparti de la manière suivante : 52 411 pour les écoles publiques, soit 68 % du total ; 24 157 pour les écoles privées, soit 31 % ; 668 intervenants dans les écoles communautaires, soit environ 1 %. Il apparait que la région du Centre concentre 20,1 % du personnel enseignant dans les écoles primaires, suivie du Littoral avec 14,3 %, soit autant que les régions de l'Adamaoua (4,2 %), l'Est (4,7 %) et le Sud (5,0 %) réunies. Viennent ensuite, les régions de l'Ouest avec 12,9 %, du Nord-Ouest avec 11,9 %. L'effectif des femmes dans le personnel enseignant des écoles primaires représente 47,7 % dont 46 % pour le public, 52 % pour le privé formel et 15 % dans le primaire communautaire. Dans les écoles primaires publiques, près de 21 % du personnel sont encore des maîtres de parents. Autrement dit, pour 5 enseignants des écoles primaires publiques, 1 est pris en charge par les parents. Mais, le changement de statut de certains maîtres des parents et le recrutement de nouveaux enseignants au cours de l'année scolaire 2009/2010 ont réduit de 6 % l'importance de cette catégorie d'enseignants instables au sein des écoles primaires publiques. Le nombre d'enseignants qualifiés a plus que doublé entre 2006 et 2011 (le taux d'enseignants qualifiés passe ainsi de 32.39 % à 67.01 %). Dans la même veine, on observe une amélioration du ratio élèves/enseignant qui est passé de 63/1 en 2000/2001 à 45/1 en 2010/2011 ce qui rapproche le Cameroun de la cible de 40/1 prévue pour 2020 par le DSCE. L'amélioration de l'encadrement pédagogique au cours de la période s'est traduite également par une augmentation du taux de transition du primaire au secondaire (celui-ci passe de 47.83 % en 2006/2007 à 52.34 % en 2009/2010), (UNESCO, 2015).

3.2.7 Styles de management

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.

Les différentes méthodes de management

les deux méthodes extrêmes : management directif et management participatif.

1. le management directif

Dans ce type de management, le dirigeant est le centre de responsabilité; il répartit le travail, définit les tâches, les règles et les procédures. Il détient seul l'autorité légitime et la communication doit obligatoirement suivre la ligne hiérarchique.

2. le management participatif

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.

DEUXIÈME PARTIE :
LA PROCEDURE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 4 : LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

La technique et la science s'apparentent par leur progression et par leur ouverture à la nouveauté, mais elles diffèrent quant aux processus de leur progrès, aux buts qu'elles poursuivent et aux moyens qu'elles emploient pour évaluer leur efficacité. En effet, la technique progresse à travers le processus de développement (technologique) et la science à travers le processus de recherche (scientifique). Alors que la technique s'applique à dominer la réalité qui s'offre aux sens, à combler les besoins en établissant des mécanismes ou en construisant des objets, la science, elle, s'emploie à appréhender et à comprendre cette réalité en approfondissant les connaissances, en décrivant, expliquant, interprétant et/ou en prévoyant ses manifestations (Colin, Lavoie, Payette, Delisle et Monteil ; 1995).

Quant à l'efficacité d'une technique, elle se mesure par rapport à son aspect productif et à l'effet attendu. Pour celle de la science, deux aspects interdépendants sont retenus : l'aspect théorique et l'aspect empirique. L'aspect théorique de notre étude a fait l'objet des précédents chapitres. L'aspect empirique retiendra ici notre attention. Cet aspect se rapporte aux faits qui sont inhérents à la formation enseignante dans les ENIEG et à la socialisation organisationnelle, et que nous avons pu, par l'utilisation de méthodes et techniques appropriées, rigoureusement observés, établis et tirés de la réalité si complexe.

Il sera alors question dans ce chapitre, de présenter les outils méthodologiques dont nous nous sommes servis. Mais avant, nous allons exposer les hypothèses qui résultent de l'analyse du cadre conceptuel et théorique.

4.1. LE RAPPEL DES QUESTIONS DE RECHERCHE

Ce rappel des questions de recherche se fera sous un triple plan : le rappel de la question principale de recherche, le rappel du facteur principal de la question de recherche et le rappel des questions spécifiques de recherche.

4.1.1. Le rappel de la question principale de recherche

La question principale de notre recherche est la suivante : le niveau d'utilisation des styles de management détermine-t-il les niveaux du rendement professionnel chez les instituteurs chargés de classes?

4.1.2 Le rappel du facteur principal de la question de recherche

Le facteur principal de la question principale de recherche est le suivant : le niveau d'utilisation des styles de management. Ses facteurs secondaires qui se sont révélés pertinents sont : le style autoritaire, le style consultatif, le style participatif et le style démocratique.

4.1.3. Le rappel des questions spécifiques de recherche

Les questions spécifiques de recherche étaient les suivantes :

- le niveau d'utilisation du style de management autoritaire détermine-t-il le rendement professionnel des instituteurs chargés de classe ?
- le niveau d'utilisation du style de management consultatif détermine-t-il le rendement professionnel des instituteurs chargés de classe ?
- le niveau d'utilisation du style de management participatif détermine-t-il le rendement professionnel des instituteurs chargés de classe ?
- le niveau d'utilisation du style de management démocratique détermine-t-il le rendement professionnel des instituteurs chargés de classe ?

4.2. LA FORMULATION DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE

En tenant compte des constituants de la revue de la littérature, de la problématique, de l'analyse des concepts et des théories de référence de l'étude, nous formulons l'Hypothèse Générale (HG) de l'étude comme suit : les niveaux d'utilisation des styles de management déterminent les niveaux de rendement professionnel des instituteurs chargés de classes.

4.2.1. L'opérationnalisation de l'hypothèse générale de l'étude

Opérationnaliser une hypothèse, c'est la rendre agissante, efficiente, active ; c'est rendre possible sa vérification empirique. C'est une étape du travail de recherche qui permet au chercheur de passer de la pensée à l'action, de la conception à l'application, de la théorisation à la pratique. Pour opérationnaliser une hypothèse, il faut trouver ses variables, ses indicateurs et ses modalités.

- Les variables de l'hypothèse générale de l'étude

Une hypothèse unit deux concepts par une relation qui peut être une relation de contingence ou de dépendance, de cause à effet, de fonctionnalité, de comparaison, de proportionnalité, etc. Ces deux concepts sont ou doivent être observables, quantifiables et mesurables car, ils sont la réification des concepts théoriques utilisés dans la formulation de cette hypothèse. Parce qu'ils peuvent se présenter sous plusieurs formes (ils sont modulables), ils sont alors appelés « variables » de l'hypothèse. Ainsi, une hypothèse va avoir deux variables : une Variable Dépendante (VD) et une Variable Indépendante (VI). La VD est celle que le chercheur observe et sur laquelle il n'a aucune influence, aucune emprise. La VI est celle qu'il manipule, contrôle, élabore, modifie ou change à sa guise ; c'est celle qui

cause, agit, modifie et/ou impacte sur la VD. C'est pourquoi certains auteurs appellent la VI : « variable causale ».

- La variable dépendante (VD) de l'hypothèse générale de l'étude

La VD de notre HG est le niveau du rendement professionnel des IEMP. Elle est la même pour toutes les hypothèses.

- La variable indépendante (VI) de l'hypothèse générale de l'étude

La VI de notre HG est les styles de management.

- Les indicateurs des variables de l'hypothèse générale de l'étude

Un indicateur est ce qui précise la variable et qui permet de la classer dans une catégorie par rapport à une caractéristique donnée ; c'est ce qui l'indique, la montre, la désigne, la signale, la définit, la révèle concrètement sur le terrain. Pour le trouver, il faut se poser la question de savoir « par quel objet, quel fait, quel signe tangible, observable dans la réalité peut-on repérer cette variable ? » (Mace).

- Les indicateurs de la VD de l'HG

Les indicateurs du niveau du rendement professionnel sont : le taux de couverture des programmes, le taux de réussite de la classe, le taux de fréquentation des élèves, la présence effective au poste.

- Les indicateurs de la VI de l'HG

Les indicateurs des styles de management sont : l'autocratie, la démocratie, la consultation, la participation.

- Les modalités des variables de l'hypothèse générale

La modalité d'une variable est l'expression de cette variable. Ce sont les différentes manières, façons, formes, dispositions, qualités de la variable qui peuvent s'aligner sur une échelle nominale, ordinale ou numérique.

- Les modalités de la VD de l'HG

Les modalités du niveau du rendement professionnel sont celles de l'échelle réduite de likert : totalement d'accord, d'accord, pas d'accord, totalement pas d'accord

- Les modalités de la VI de l'HG

- Les modalités du rendement professionnel sont aussi celle de l'échelle réduite de likert.

- Les facteurs secondaires pertinents de la question principale de recherche

Tableau 7: Les facteurs pertinents de la question principale de recherche

Facteur Principal	Facteurs Secondaires pertinents	Indicateurs	Variables
Les styles de management	- l'Autocratie	- Climat de méfiance entre collègues - Existence de conflits sociaux - Centralisation de la décision - Implication fondée sur la menace des sanctions arbitraires	- le style autocratique
	- la Démocratie	- Consensus dans la prise de décision - Lois de Majorité - Implication fondée sur le respect des règles	- le style démocratique
	- la Consultation	- Relations étroites entre collègues - Climat de confiance entre collègues - Multiplicité des échanges entre collègues - Communication facile entre collègues - Cohésion entre collègues - Entraide entre collègues	- le style consultatif
	- la Participation	- Travail par équipe - Travail en équipe - Décentralisation de la décision - Assistance entre collègues	- le style participatif

Source : Notre recherche.

Le facteur principal de la question de recherche est le style de management. Il se décline en quatre facteurs secondaires pertinents qui sont :

- l'autonomie (climat de méfiance entre collègues, conflits sociaux, centralisation de la décision, implication au travail fondée sur la menace des sanctions arbitraires). Ce facteur révèle la variable style autocratique.

- la démocratie (consensus dans la prise de décision, loi de la majorité, implication au travail fondée sur le respect des règles). Ce facteur révèle la variable style démocratique.

- la consultation (relations étroites entre collègues, le climat de confiance, la multiplicité des échanges entre collègues, facilité de la communication entre collègues, cohésion entre collègues, entraide entre collègues). Ce facteur révèle la variable style consultatif.

- la participation (travail par équipe, travail en équipe, décentralisation de la décision, assistance entre collègues). Ce facteur révèle la variable style participatif.

4.2.2. La formulation des hypothèses de recherche

Compte tenu de l'opérationnalisation de l'HG, nous formulons les hypothèses de recherche (HR) suivantes :

HR 1 : le style de management autoritaire détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classe.

HR 2 : le style de management consultatif détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classe.

HR 3 : le style de management participatif détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classe.

HR 4 : le style de management démocratique détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classe.

4.2.3. L'opérationnalisation des hypothèses de recherche

- L'opérationnalisation de l'HR 1

Le style autoritaire est la VI de l'HR 1. Cette VI a pour indicateurs : rapports distants entre les collègues, climat de méfiance, régularité des conflits, centralité de la prise de décisions, implication au travail subordonnée à la peur de la sanction.

- L'opérationnalisation de l'HR 2

Le management consultatif est la VI de l'HR 2. Cette VI a pour indicateurs : l'étroitesse des relations professionnelles, le climat scolaire de confiance, la pluralité des échanges professionnels, la facilité de la communication professionnelle.

- L'opérationnalisation de l'HR 3

Le style participatif est la VI de l'HR 3. Cette VI a pour indicateurs : l'effectivité de l'entraide professionnelle, le travail par équipes, l'assistance professionnelle, la participation à la prise des décisions.

- L'opérationnalisation de l'HR 4

Le style démocratique est la VI de l'HR 4. Cette VI a pour indicateurs : la prise de décisions consensuelles, la prise de décisions à la majorité simple, l'implication au travail par respect des normes officielles établies.

Le tableau synoptique suivant récapitule toute cette opérationnalisation

Tableau 8: Tableau synoptique de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale de l'étude

Hypothèses	Variables	Indicateurs	Modalités
HG : Les styles de management déterminent le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classes	VD : le niveau du rendement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - le taux de couverture des programmes, - le taux de réussite de la classe, - le taux de fréquentation des élèves, - Le taux de présence effective au poste. 	<ul style="list-style-type: none"> - très satisfaisant - satisfaisant - peu satisfaisant - très peu satisfaisant
	VI : les styles de management	<ul style="list-style-type: none"> - l'autocratie - la démocratie - la consultation - la participation 	<ul style="list-style-type: none"> - très effectif - effectif - peu effectif - très peu effectif
HR1 : Le style de management autoritaire détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classes	VD : le niveau du rendement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - le taux de couverture des programmes, - le taux de réussite de la classe, - le taux de fréquentation des élèves, - le taux de présence effective au poste. 	<ul style="list-style-type: none"> - très satisfaisant - satisfaisant - peu satisfaisant - très peu satisfaisant
	VI ₁ : le style de management autoritaire	<ul style="list-style-type: none"> - rapports distants entre les collègues - climat de méfiance - régularité des conflits - centralité de la prise de décisions - implication au travail subordonnée à la peur de la sanction 	<ul style="list-style-type: none"> - très effectif - effectif - peu effectif - très peu effectif
HR2 : Le style de management consultatif détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classes	VD : le niveau du rendement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - le taux de couverture des programmes, - le taux de réussite de la classe, - le taux de fréquentation des élèves, - le taux de présence effective au poste. 	<ul style="list-style-type: none"> - très satisfaisant - satisfaisant - peu satisfaisant - très peu satisfaisant
	VI ₂ : le style de management consultatif	<ul style="list-style-type: none"> - étroitesse des relations professionnelles - climat scolaire de confiance - pluralité des échanges professionnels - facilité de la communication professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - très effectif - effectif - peu effectif - très peu effectif
HR3 : Le style de management participatif détermine le niveau	VD : le niveau du rendement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - le taux de couverture des programmes, - le taux de réussite de la classe, - le taux de fréquentation des élèves, 	<ul style="list-style-type: none"> - très satisfaisant - satisfaisant - peu satisfaisant - très peu

du rendement professionnel des instituteurs chargés de classes		-le taux de présence effective au poste.	satisfaisant
	VI ₃ : le style participatif	- effectivité de l'entraide professionnelle - travail par équipes - assistance professionnelle - prise des décisions - participation à la prise des décisions	- très effectif - effectif - peu effectif - très peu effectif
HR4 : Le style de management démocratique détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classes	VD : le niveau du rendement professionnel	- le taux de couverture des programmes, - le taux de réussite de la classe, - le taux de fréquentation des élèves, -le taux de présence effective au poste.	- très satisfaisant - satisfaisant - peu satisfaisant - très peu satisfaisant
	VI ₄ : le style de management démocratique	- prise de décisions consensuelles - prise de décisions à la majorité simple - implication au travail par respect des normes officielles établies	- très effectif - effectif - peu effectif - très peu effectif

Source : Notre recherche.

4.3. LE QUESTIONNAIRE

La construction du questionnaire s'est faite en deux grandes parties : la phase préparatoire et le questionnaire proprement dit.

Cette phase préparatoire s'est élaborée en trois à savoir : le guide du questionnaire, la grille du questionnaire et la validation du questionnaire.

4.3.1. La phase préparatoire

Cette phase préparatoire s'est élaborée en trois à savoir : le guide du questionnaire, la grille du questionnaire et la validation du questionnaire.

4.3.1.1. Le guide du questionnaire

Le guide du questionnaire est essentiellement constitué par les variables indépendantes (VI) des hypothèses de recherche. Les principaux concepts ou thèmes du guide du questionnaire sont :

1. l'identification du répondant
2. le style consultatif

3. le style autoritaire
4. le style participatif
5. le style démocratique
6. le rendement professionnel

4.3.1.2. La grille du questionnaire

Cette grille comprend six thèmes : l'identification du répondant, le style consultatif, le style autoritaire, le style participatif, le style démocratique et le rendement professionnel.

Thème 1 : Identification du répondant

Item		Modalités des réponses			
Q 1	Sexe	Masculin		Féminin	
Q2	Age	18-20 ans	21-23 ans	24-26 ans	27 et plus
Q3	Niveau académique	BEPC	PROBATOIRE	BAC	LIC et plus
Q 4	Statut matrimonial	Marié	Célibataire	Divorcé	Veuf
Q5	Ancienneté de service	1-10 ans	11-21 ans	23-32 ans	33 ans et plus
Q6	Ancienneté au poste	1-5 ans	6-10 ans	11-16 ans	17 ans et plus

Thème 2 : le style consultatif

Item	Variables	Modalités de réponse			
		1	2	3	4
		Totalement D'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement pas d'accord
Q7	Étroitesse des relations professionnelles				
Q8	Le climat de confiance				
Q9	Le nombre des échanges entre collègues				
Q10	La facilité et la fluidité de la communication entre collègues				
Q11	L'effectivité du style de management consultatif				

Thème 3 : le style autoritaire

Items	Variables	Modalités des réponses			
		1	2	3	4
		Totalement D'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement pas d'accord
Q 12	Distances professionnelle				
Q13	Le climat de méfiance				
Q14	La régularité des conflits entre collègues				
Q 15	La centralisation de la prise de décisions				
Q 16	La peur de la sanction et l'implication au travail				
Q17	L'effectivité du style de management autoritaire				

Thème 4 : le style participatif

Items	Variables	Modalités des réponses			
		1	2	3	4
		Totalement D'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement pas d'accord
Q18	l'entraide professionnelle				
Q19	Le travail par équipes				
Q20	l'assistance professionnelle				
Q21	la participation et la prise de décisions				
Q22	L'effectivité du style de management participatif				

Thème 5 : le style démocratique

Items	Formulation de l'item	Modalité des réponses			
		Totalement D'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement pas d'accord
		1	2	3	4
Q23	La conventualité de la prise des décisions				
Q24	La majorité et la prise des décisions				
Q25	Le respect des normes et l'implication au travail				
Q26	L'effectivité du style de management démocratique				

Thème 6 : le rendement professionnel

Items	Variables	Modalités des réponses			
		1	2	3	4
		Totalement D'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement pas d'accord
Q27	le taux de couverture des programmes				
Q28	Le taux de réussite de la classe				
Q29	Le taux de préparation des leçons				
Q30	Le taux de fréquentation de la classe				
Q31	le taux de présence effective au poste				
Q32	Le niveau du rendement professionnel				

Pour collecter les données, nous avons élaboré un questionnaire suivant les principes du questionnaire quantitatif Mucchielli (1985). Ce faisant, nos principaux objectifs étaient d'obtenir des données permettant la discrimination des répondants en leur évitant un effort particulier de réflexion, de faciliter le travail de dépouillement ultérieur, de repérer et classer très rapidement une réponse dans une des catégories objectives d'analyse prévue. Le choix de cet instrument se justifie par la nature même de la recherche (sondage d'opinions) et l'absence d'emprise sur la VD.

Sur le plan structurel, le questionnaire se divise en trois parties. La première concerne le guide du questionnaire, la deuxième porte sur la grille du questionnaire et la troisième traite de la validité du questionnaire.

Sur le plan thématique, le questionnaire se divise en 6 principaux thèmes qui sont :

- Thème 1 : l'identification du répondant. Ce thème comprend une série de questions alignées sur les critères sociodémographiques permettant de vérifier si le sujet interrogé appartient effectivement à l'univers de l'enquête. Il va de la question 1 à la question 6

- Thème 2 : Le style consultatif. Il va de la question 7 à la question 11

- Thème 3 : le style autoritaire. Il va de la question 12 à la question 17

- Thème 4 : le style participatif. Il va de la question 18 à la question 22

- Thème 5 : le style démocratique. Il va de la question 23 à la question 26

- Thème 6 : le rendement professionnel. Il va de la question 27 à la question 32

4.3.1.3. Validité de l'instrument

4.3.1.3.1. La validité externe ou le pré-test

Avant l'administration effective du questionnaire à nos sujets, nous avons procédé à la mise à l'épreuve de la forme des questions, de leur fond et de leur ordonnancement sur 30 IEMP des écoles publiques de l'arrondissement de Yaoundé VI et VII. Il s'agissait de vérifier les qualités psychométriques de notre instrument.

Cet essai a été suivi d'une série distincte de deux entretiens au cours desquels nous avons intensifié au maximum les moyens d'analyse du fonctionnement du questionnaire, des réactions aux questions et des réponses des sujets. Au premier entretien, il s'agissait de discussions libres au cours desquelles nous essayions, dans le but d'assurer la clarté et la précision des termes utilisés, d'analyser les difficultés rencontrées par les 30 sujets dans la compréhension des questions posées. Lorsqu'un sujet avait besoin au cours de l'interview d'éclaircissements sur un terme, nous cherchions ensemble, le mot qui pourrait le remplacer. Lorsqu'il répondait par des « distinguo » entre les mots ou les groupes de mots utilisés, nous démultiplions la question. Chaque difficulté était analysée puis traitée pour y remédier. Ainsi, nous avons procédé au :

- Test de sensibilité. Il s'agissait de tester : la forme des questions en introduisant des « doublons » à distances respectables et en changeant la place de certains termes de la même phrase ; l'ordre des questions en « dispatchant » les questions fondamentales à l'intérieur du questionnaire et les questions secondaires (sur les indicateurs des VI des HR) à des places spéciales ; l'introduction au questionnaire en analysant les explications proposées par le sujet, leurs inquiétudes et leurs modes particuliers de compréhension des objectifs de l'enquête. Après l'analyse des résultats du premier entretien, nous avons modifié le questionnaire et l'avons soumis aux mêmes sujets pour un second entretien qui nous a permis de procéder au :

- Ttest de fidélité ou test-retest. Nous avons intensifié la réflexion comparative avec les résultats obtenus au premier entretien avec ceux du second entretien, et jugé de la valeur de chaque question dans l'ordonnancement global du questionnaire soumis à l'épreuve. La valeur du test de fidélité est de α de Crobach 0,87. Ce résultat montre à suffisance que le questionnaire a une forte consistance interne.

- Test de validité. Nous avons confronté les réponses de chaque sujet aux jugements des autres sujets, de ses collatéraux, collègues présents ou plus proches.

Ce test-pilote nous a permis, non seulement de revoir les difficultés sémantiques et syntaxiques des questions, leur pouvoir classant et leur nombre mais aussi, d'organiser le

questionnaire de manière à éviter aux répondants les déformations involontaires provenant des défenses sociales du Moi, et/ou celles provenant de la présentation et de l'organisation interne du questionnaire car, certains sujets avaient émis le vœu de lire et de remplir eux-mêmes le questionnaire. Ainsi :

- contre les réactions de prestige et la contraction défensive à la question personnalisée, nous avons assuré l'anonymat.

- contre les suggestions de réponses, nous avons, tout en restant neutres le long des entretiens, proposé, pour chaque question, les réponses les plus rationnelles, les plus socialement équilibrées et acceptées.

- contre la peur des mots « forts » ou « inquiétants », nous avons utilisé des vocables et expressions courants, peu choquants et affectivement peu chargés.

- contre la peur du changement, les réactions défensives au changement brusque de thèmes et l'effet de « halo », nous n'avons formulé que des questions qui ne suggèrent pas de réponses de conformisme, ni de déviance.

- contre la contraction défensive à l'engagement, nous avons commencé par formuler des questions simples, anodines ou ne demandant aucun effort particulier de réflexion.

- contre les effets de longueur du questionnaire, nous avons non seulement réduit le nombre de questions, formé de phrases courtes et claires, mais aussi soigné la typographie du questionnaire.

4.3.1.3.2. La validité interne du questionnaire

Pour garantir la validité interne de notre questionnaire, nous avons assuré la congruence entre les problèmes de recherche, les questions de recherche, les objectifs de l'étude, les hypothèses de l'étude, les variables de l'étude, les indicateurs de variables et les modalités des réponses. Le tableau suivant présente cette congruence.

Tableau 9: Tableau synoptique des hypothèses de l'étude/ Source : Notre recherche (Tableau à agrandir et afficher pendant la soutenance).

	Problèmes de l'étude	Objets de l'étude	Questions de recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèses De l'étude	Variables De l'étude	Indicateurs des variables	Modalités des variables	Items du questionnaire	Modalités des réponses
Général	Le marasme professionnel dans le corps des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire	Le comportement professionnel des instituteurs chargés de classe	La gestion des ressources humaines détermine-t-elle le bien-être professionnel dans le corps des instituteurs?	Vérifier l'existence et la pertinence du lien entre la gestion des ressources humaines et le bien être professionnel des instituteurs	La gestion des ressources humaines détermine le bien être professionnel des instituteurs	VD : le bien-être professionnel	- conscience professionnelle - connaissances professionnelles - rapports humains	- très effectif - effectif - peu effectif - très effectif		
						VI : la gestion des ressources humaines	- mise en place du personnel - inspection - visites de classe - supervision pédagogique - supervision administrative	- très importante - importante - négligeable - très négligeable		
Principal	La baisse du rendement professionnel	Respect des obligations statutaires spécifiques	Les styles de management déterminent-ils le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classes?	Vérifier l'existence et la pertinence du lien entre les styles de management et le niveau du rendement professionnel des	Les styles de management déterminent le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classes	VD : le niveau du rendement professionnel	- le taux de couverture des programmes, - le taux de réussite de la classe, - le taux de fréquentation des élèves, -le taux de présence	- très satisfaisant - satisfaisant - peu satisfaisant - très peu satisfaisant	Q32	- totalement d'accord - d'accord - pas d'accord - totalement pas d'accord

				instituteurs			effective au poste.			
						VI : les styles de management	- l'autocratie - la consultation - la participation - la démocratie	- très effectif - effectif - peu effectif - très peu effectif		- totalement d'accord - d'accord - pas d'accord - totalement pas d'accord

Spécifiques	- baisse du taux de couverture des programmes,	- la conscience professionnelle - les connaissances professionnelles - les relations professionnelles	Le style de management autoritaire détermine-t-il le rendement professionnel des instituteurs ?	Vérifier l'existence et la pertinence du lien entre les styles de management autoritaire et le rendement professionnel des instituteurs	Le style de management autocratique détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs	VD : le niveau du rendement professionnel	- le taux de couverture des programmes, - le taux de réussite de la classe, - le taux de fréquentation des élèves, - Le taux de présence effective au poste.	- très satisfaisant - satisfaisant - peu satisfaisant - très peu satisfaisant	Q32	- totalement d'accord - d'accord - pas d'accord - totalement pas d'accord
	VI : le style de management					- rapports distants entre les collègues - climat de	- très effectif - effectif - peu effectif - très peu	Q17	- totalement d'accord - d'accord	

	présence effective au poste					autoritaire	<ul style="list-style-type: none"> méfiance - régularité des conflits - centralité de la prise de décision - implication au travail subordonnée à la peur de la sanction 	effectif		<ul style="list-style-type: none"> - pas d'accord - totalement pas d'accord
		Le style de management participatif détermine-t-il le rendement professionnel des instituteurs ?	Vérifier l'existence et la pertinence du lien entre les styles de management participatif et le rendement professionnel des instituteurs	Le style de management participatif détermine le rendement professionnel des instituteurs	VD : le niveau du rendement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - le taux de couverture des programmes, - le taux de réussite de la classe, - le taux de fréquentation des élèves, - taux de présence effective au poste. 	<ul style="list-style-type: none"> - très satisfaisant - satisfaisant - peu satisfaisant - très peu satisfaisant 	Q32	<ul style="list-style-type: none"> - totalement d'accord - d'accord - pas d'accord - totalement pas d'accord 	
						VI : le style participatif	<ul style="list-style-type: none"> - effectivité de l'entraide professionnelle - travail par équipes - assistance professionnelle - prise des 	<ul style="list-style-type: none"> - très effectif - effectif - peu effectif - très peu effectif 	Q22	<ul style="list-style-type: none"> - totalement d'accord - d'accord - pas d'accord - totalement

			Le style de management démocratique détermine-t-il le niveau du rendement professionnel des instituteurs ?	Vérifier l'existence et la pertinence du lien entre les styles de management démocratique et le niveau du rendement professionnel des instituteurs	Le style de management démocratique détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs	VD : le niveau du rendement professionnel	- le taux de couverture des programmes, - le taux de réussite de la classe, - le taux de fréquentation des élèves, - le taux de présence effective au poste.	- très satisfaisant - satisfaisant - peu satisfaisant - très peu satisfaisant	Q32	- totalement d'accord - d'accord - pas d'accord - totalement pas d'accord
						VI : le style de management démocratique	- prise de décision consensuelle - prise de décision à la majorité simple - implication au travail par respect des normes officielles établies	- très effectif - effectif - peu effectif - très peu effectif	Q26	- totalement d'accord - d'accord - pas d'accord - totalement pas d'accord

Sources : Notre recherche.

4.3.2. Le questionnaire proprement dit (en annexe)

Il est élaboré en deux phases : la première concerne l'introduction aux questionnaires et la deuxième traite les items du questionnaire

4.4. LE SITE DE L'ÉTUDE

Situé à Yaoundé, région du Centre, chef-lieu du Département du Mfoundi, Arrondissement de Yaoundé III, l'Inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base de Yaoundé III est limitée au Nord par l'Inspection d'Arrondissement de Yaoundé II, au Sud par l'Inspection d'Arrondissement de Yaoundé VI, à l'Est par les Inspections d'Arrondissements de Yaoundé IV et V et à l'Ouest par l'Inspection d'Arrondissement de Yaoundé I. Elle est située plus précisément au quartier Ngoa-Ekelé en face du Commissariat du cinquième Arrondissement et à côté de l'Institut Nationale de la Jeunesse et des Sports (INJS). Elle abrite l'École Publique du Plateau Atemengue I et II. En sa qualité de troisième service intérieur du MINEDUB après la Délégation Départementale, cette Inspection est un maillon très utile et une structure très active qui regroupe toutes les Écoles Primaires Publiques et Privées dépendantes de sa circonscription.

4.5. L'ENQUÊTE

4.5.1. La pré-enquête

Phase préliminaire du lancement de l'enquête, la pré-enquête a débuté le 10 septembre 2016 et s'est achevée le 30 novembre 2016 auprès de 90 instituteurs tirés au hasard dans les écoles de l'arrondissement de Yaoundé III. Elle avait pour but : d'apprécier la faisabilité de l'étude (durée, budget, moyens matériels, personnes ressources, etc.) ; de recueillir auprès de 90 sujets des renseignements sur les tenants, les difficultés et les aboutissants du style de management de leurs directeurs d'école, et d'étudier les rapports entre les faits recueillis pour « *déterminer les hypothèses de l'enquête et, par conséquent, ses objectifs* » (Mucchielli, 1985 : 13).

Pour atteindre ces buts, nous avons utilisé des méthodes documentalistes, mais aussi, avons organisé des réunions-discussions de groupes avec des personnes ressources (responsables ministériels et d'établissements scolaires). Ce faisant, nous avons recueilli des données « personnelles », environnementales, comportementales et motivationnelles.

Les données « personnelles » concernaient le degré d'instruction des potentiels sujets ou leur niveau académique ; leur appartenance religieuse ; leur statuts socioéconomiques,

leurs familles et leurs professions) ; leurs opinions, attentes, espoirs, craintes, aspirations du style de management de leurs directeurs. Bref, toutes les informations qui concernaient les sujets du milieu social de l'enquête. Les données environnementales concernaient les conditions dans lesquelles les sujets vivent ; leurs relations familiales et sociales ; leurs habitudes. S'agissant des données comportementales, on a cherché à connaître les attitudes et les comportements typiques des directeurs envers leurs collègues chargés de classe. Enfin, parlant des données motivationnelles, notre préoccupation était de savoir ce qui pousse les responsables d'établissement à adopter tel ou tel style de management.

L'hypothèse de travail selon laquelle le style autoritaire était le plus corrélé au rendement professionnel nous a permis d'élaborer un guide d'entretien. Quand le sujet consentait à nous recevoir, nous commençons par nous présenter. Nous présentons ensuite les objectifs de la pré-enquête puis, pour orienter la conversation au cours de laquelle nous lui laissons la liberté de structurer sa réponse comme bon lui semblait, nous introduisons un thème (l'ordre importait peu). En effet, nous le laissons parler sans l'interrompre, ni interférer avec son discours tel qu'il l'organisait spontanément. Il s'agissait, en fait, de laisser parler le sujet, pour qu'il dise ce qu'il a à dire, ce qu'il peut dire (Chilland, 1992).

Nous avons ainsi eu avec chaque sujet deux entretiens. Le premier durait au plus deux heures mais, cette durée dépendait en réalité de la volonté, de la perspicacité et de la volubilité du sujet, de ce qu'il avait à dire, de ce qu'il voulait dire et du temps qu'il nous donnait. Au cours de cet entretien, nous prenions des notes et/ou enregistrions la conversation au fur et à mesure qu'elle se déroulait. Une fois l'entretien terminé, nous remercions le sujet et prenions congé de lui, non sans avoir pris rendez-vous pour le prochain et le dernier entretien.

Ce second entretien se déroulait de la même façon que le premier, mais était un peu plus bref (une heure et peut être moins). Il visait en réalité la vérification et la « consistance » des réponses de l'enquêté. Nous en profitions aussi pour achever le premier entretien dans le cas où il aurait été interrompu.

Une fois tous les deux discours recueillis, nous procédions à leur analyse, suivant la méthode de l'analyse de contenu telle que préconisée par Bardin (1991). Nous faisons, à l'occasion, des comparaisons entre les réponses (ou les propos) d'un même sujet au premier et au deuxième entretien, d'un sujet ou d'un groupe avec les réponses et propos d'un autre sujet ou d'un autre groupe. Cela nous permettait à chaque fois de réajuster nos questions ou thèmes. Ainsi, nous avons pu connaître les caractéristiques physiques, sociales et culturelles de la population d'étude ; juger de la pertinence du problème de recherche ; ébaucher l'instrument

de la collecte des données et d'analyse des résultats. Nous avons aussi pu, non seulement recenser les difficultés socio-pédagogiques auxquelles sont confrontées les directeurs d'écoles, leurs causes et les solutions proposées par les uns et les autres, mais aussi saisir comment ceux-ci structuraient les thèmes abordés (le langage qu'ils utilisaient, les associations qu'ils faisaient, les rapports qu'ils établissaient entre leurs relations et les changements sociaux, etc.).

La pré-enquête nous a révélé que la plupart des directeurs d'écoles entretenaient des relations conflictuelles avec leurs collègues, ou travaillaient la plus part du temps, en simple coprésence dans le milieu scolaire, s'évitant autant que faire se peut ; ils s'assuraient que leurs relations sociales sont empreintes d'indifférence, d'une sorte « d'hostilité pacifique ». Fort de ces observations, nous avons opté pour une enquête psychosociale par questionnaire et avons formulé l'hypothèse générale de l'étude. Mais la pré-enquête a aussi révélé l'immensité du champ d'investigation et surtout de la population d'étude. Aussi, afin d'éviter une dispersion et une extension illimitée de l'enquête, nous avons procédé immédiatement à l'étude de cette population.

4.5.2. La population de l'étude

Se référant à Quivy et Van Campenhout (1995), la population de la présente recherche est l'ensemble des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire du Cameroun. L'immensité de cet univers nous conduit à la restreindre avec Richard (1999) à une **population-cible** qui est l'ensemble des instituteurs de la ville de Yaoundé. La taille de cette population-cible étant toujours trop grande, nous l'avons réduite à **une population accessible** qui est l'ensemble des instituteurs de l'arrondissement de Yaoundé 3.

Grâce aux documents issus du recensement de la délégation Régionale de l'Education de Base du Centre (2016), nous avons constitué une base de sondage. Nous allons décrire cette population accessible par rapport aux caractéristiques sociodémographiques suivantes : la taille ; le sexe, l'âge, le niveau académique, le statut matrimonial, l'ancienneté de service et l'ancienneté au poste.

- Selon la taille et l'école

Tableau 10: Répartition des sujets de la population accessible par écoles

N ^o	Écoles	Effectif	%
1	EP BILINGUES	31	11,74
2	EP BIYEM-ASSI	43	16,28
3	EP CA	50	18,93
4	EP EFOULAN	66	25
5	EP NSIMEYONG	37	14,01
6	EP OLEZOA	37	14,01
Total		264	

Source : document de travail de l'IAEB de Yaoundé III (DREB/C)

On voit dans le tableau ci-dessus que les sujets sont inégalement répartis dans les 6 groupes scolaires. Avec 264 sujets de la population recensés, le groupe scolaire Efoulan a le plus de répondants avec un effectif de 66 de la population d'étude. Il est suivi de l'EP. CA avec 50 sujets, l'EP Biyem-assi avec 43, Nsimeyong et Olezoa avec 37 sujets chacun. Enfin vient l'EP Bilingue avec seulement 31 sujets.

- Le sexe et le groupe scolaire

Tableau 11: Répartition des individus de la population accessible par sexes et écoles

N°	Groupes scolaires	Hommes		Femmes		Total	%
		Effectifs	%	Effectifs	%		
1	BILINGUES	4	1,51	27	10,27	31	11,74
2	BIYEM-ASSI	4	1,51	39	14,77	43	16,28
3	CA	6	2,27	44	16,66	50	18,93
4	EFOULAN	5	1,89	61	23,10	66	25,00
5	NSIMEYONG I	5	1,89	32	12,12	37	14,01
6	OLEZOA	5	1,89	32	12,12	37	14,01
Total		29	10,98	235	89,01	264	100

Source : Notre enquête

Le tableau 11 montre que selon le sexe, les sujets du groupe Efoulan restent toujours la plus importante que les deux autres.

En effet, la population du groupe Efoulan est composée de 5 hommes et 61 femmes, celle du groupe EP Bilingue de 4 hommes et 27 femmes, celle de l'EP Olezoa de 5 hommes et de 32 femmes, celle de l'EP CA de 6 hommes et 44 femmes, celle de Biyem-Assi de 4 hommes et 39 femmes, et celle de Nsimeyong de 5 hommes et 32 femmes. De manière générale, la population accessible est en majorité féminine.

- L'âge et le sexe

Tableau 12: Répartition des sujets de la population accessible par sexes et âges.

	18-20 ans		21-23 ans		24-26 ans		27 et plus		Total	%
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%		
Hommes	7	2,59	6	2,22	7	2,59	9	3,33	29	9,62
Femmes	58	21,46	56	20,72	61	22,57	60	22,22	235	86,95
Total	65	24,05	62	22,94	68	25,16	69	25,53	264	100

Source : Notre enquête.

Le tableau ci-dessus montre qu'il y a un total de 65 sujets dont l'âge se situe entre 18 et 20 ans, 62 entre 21 et 23 ans, 68 entre 24 et 26 ans, et 69 entre 27 ans et plus.

24,05 % des sujets ont entre 18 et 20 ans, 22,94 % entre 21 et 23 ans, 25,16 % entre 24 et 26 ans, et 25,53 entre 27 et plus.

- Le niveau académique et le sexe

Tableau 13 : Répartition des individus de la population accessible par sexes et niveaux académiques.

	BEPC		PROB		BAC		LIC +		Total	%
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%		
Hommes	4	1,48	11	4,07	6	2,22	8	2,96	29	9,62
Femmes	120	44,40	44	16,28	40	14,80	31	11,47	235	86,95
Total	124	45,88	55	20,35	46	17,02	39	14,43	264	100

Source : Notre recherche

Du tableau ci-dessus, il apparaît que 124 sujets ont le BEPC, 55 ont le probatoire, 46 ont le baccalauréat et 39 ont une licence et/ou plus.

- Le statut matrimonial et le sexe

Tableau 14: Répartition des sujets de la population accessible par sexes et statut matrimonial

	Mariés		Célibataires		Divorcés		Veufs		Total	%
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%		
Hommes	9	3,33	15	5,55	2	0,74	3	1,11	29	9,62
Femmes	113	41,81	89	32,93	00	0,00	33	12,21	235	86,95
Total	122	45,14	104	38,48	2	0,74	36	13,32	264	100

Source : Notre recherche.

Du tableau ci-dessus, il apparaît que 122 sujets sont mariés, 104 sont célibataires, 02 sont divorcés et 36 sont veufs.

Ancienneté de service et le sexe

Tableau 15: Répartition des sujets de la population accessible par sexe et ancienneté de service

	1-10 ans		11-21 ans		23-32 ans		33 ans et plus		Total	%
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%		
Homme	15	55,5	7	2,59	3	1,11	4	1,48	29	9,62
Femme	105	39,77	32	11,84	40	14,8	58	21,46	235	86,95
Total	120	44,4	39	14,43	43	15,91	62	22,94	264	100

Source : Notre recherche.

Du tableau ci-dessus, il apparaît que 120 sujets ont entre 1 et 10 ans de service, 39 bénéficient de 21 ans, 43 de 32 ans et 62 de plus de 33 ans.

- Ancienneté au poste et le sexe

Tableau 16: Répartition des sujets de la population accessible par sexe et ancienneté au poste

	1-5 ans		6-10 ans		11-16 ans		17 ans et plus		Total	%
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%		
Homme	7	2,59	16	5,92	3	1,11	3	1,11	29	9,62
Femme	89	32,93	81	29,97	24	8,88	41	15,17	235	86,95
Total	96	25,53	97	35,89	27	9,99	44	16,28	264	100

Source : Notre recherche.

Du tableau ci-dessus, il apparaît que 96 sujets ont entre 1 et 5 ans de service, 97 bénéficient de 10 ans, 27 de 16 ans et 44 de plus de 17 ans

4.5.3. L'échantillonnage et l'échantillon

Pour assurer la représentativité de notre échantillon et garantir ainsi la généralisation ultérieure des résultats qu'il fournira à l'ensemble de l'univers de l'étude, nous avons, compte tenu du fait non seulement que nous disposions d'une base de sondage, mais aussi que tous les individus de la population accessible avaient les mêmes chances de faire partie de l'échantillon, opté pour l'échantillonnage aléatoire et stratifié.

La technique de l'échantillonnage stratifié repose sur « *une division de la population en groupes relativement homogènes appelés strates, puis sur la sélection d'un échantillon dans chaque strate* » (Colin et al., idem : 57). Pour ce faire, nous avons, par rapport à l'étude de faisabilité et à nos disponibilités (matériel, temps et autres), fixé la taille (n) de notre échantillon à 120 sujets. Nous avons divisé cette population en strates.

Les strates sont des classes, des catégories sociales qui correspondent à des divisions naturelles de la population, c'est-à-dire à des catégories homogènes du point de vue d'une caractéristique donnée de la population. Connaissant la taille (N) de la population et (N') de chaque strate de celle-ci, nous avons par calcul de pourcentage, trouvé la taille (n') de chaque strate de l'échantillon. Le choix des (n') sujets de chaque strate de l'échantillon s'est effectué par tirage au sort sans remise (échantillonnage aléatoire simple) des noms de la base de sondage, après la catégorisation. En effet, un numéro a été affecté à chaque individu de la base de sondage, et reporté sur un morceau de papier que nous avons plié et jeté dans un seau vide servant d'urne. Des élèves des écoles publiques primaires des arrondissements concernés ont été sollicités pour tirer au hasard et sans remise un des morceaux de papier contenus dans l'urne. Ensuite, ils nous ont communiqué, à haute voix, le numéro écrit dessus. Par ce numéro, nous identifions le sujet de l'enquête dans les listes. Une fois sur le terrain, en cas d'indisponibilité, d'absence ou de décès d'un sujet retenu, nous procédions à son remplacement en choisissant nous-mêmes par le même procédé, un autre individu dans la même strate. C'est ainsi que nous avons obtenu l'échantillon que nous allons maintenant décrire par rapport aux mêmes caractéristiques sociodémographiques.

- Selon la taille et l'école

Tableau 17 : Répartition des sujets de l'échantillon par la taille et le groupe scolaire

N ^o	Écoles	Effectifs	%
1	EP BILINGUES	14	11,62
2	EP BIYEM-ASSI	19	15,77
3	EP CA	23	19,09
4	EP EFOULAN	30	24,9
5	EP NSIMEYONG	17	14,11
6	EP OLEZOA	17	14,11
Total		120	

Source : document de travail de l'IAEB de Yaoundé III (DREB/C)

On voit dans le tableau ci-dessus que les sujets sont inégalement répartis dans les 6 groupes scolaires. Avec un échantillon de 120 sujets, le groupe scolaire Efoulan a le plus de répondants avec 30 de la population d'étude. Il est suivi Du groupe CA avec 23 sujets, le groupe Biyem-assi avec 19, les groupes Nsimeyong et Olezoa avec 17 sujets chacun. Enfin vient le groupe Bilingue avec seulement 14 sujets.

Tableau 18 : Répartition des individus de l'échantillon par sexe et écoles

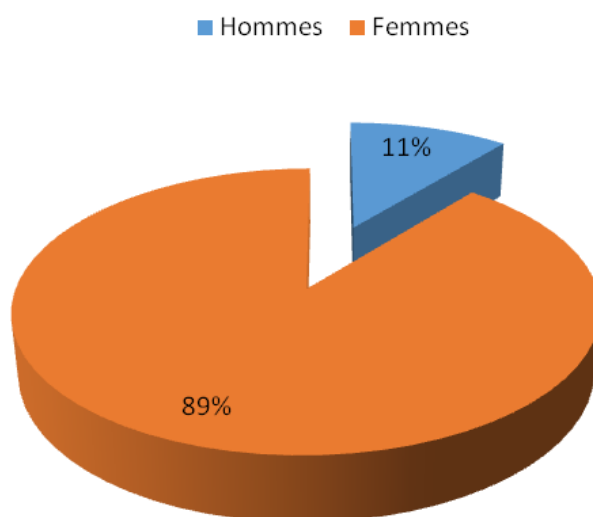
N ^o	Groupes scolaires	Hommes		Femmes		Total	%
		Effectif	%	Effectif	%		
	BILINGUES	2	1,66	14	11,62	16	
?	BIYEM-ASSI	2	1,66	18	14,94	20	
	CA	3	2,49	20	16,6	23	
	EFOULAN	2	1,66	27	22,41	29	
	NSIMEYONG I	2	1,66	14	11,62	16	
	OLEZOA	2	1,66	14	11,62	16	
	Total	13	10,79	107	88,81	120	100

Source : Notre enquête

Le tableau 15 montre que selon le sexe, les sujets du groupe Efoulan restent toujours la plus importante que les deux autres.

En effet, la population du groupe Efoulan est composée de 2 hommes et 27 femmes, celle de Bilingue de 2 hommes et 14 femmes, celle d' Olezoa de 2 hommes et 14 femmes, celle de CA de 3 hommes et 20 femmes, celle de Biyem-Assi de 2 hommes et 18 femmes, et celle de Nsimeyong de 2 hommes et 14 femmes. De manière générale, la population accessible est en majorité féminine. Cette comparaison est nettement plus appréciable en termes de pourcentage comme l'indique la figure ci-dessous.

Figure 1: Pourcentage des sexes dans la population accessible



Il apparaît que notre échantillon est constitué en majorité de femmes. En effet, elles représentent les 88,81 % et les hommes 10,79%

- L'âge et le sexe

Tableau 19: Répartition des sujets de la population accessible par sexe et âge

	18-20 ans		21-23 ans		24-26 ans		27 et plus		Total	%
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%		
Homme	3	2,49	3	2,49	3	2,49	4	3,32	13	10,79
Femme	26	21,58	25	20,75	27	22,41	29	24,05	107	88,81
Total	29	24,05	28	23,24	30	24,9	33	27,39	120	100

Source : Notre enquête.

Le tableau montre qu'il ya un total de 59 sujets dont l'âge se situe entre 18 et 20 ans, 28 entre 21 et 23 ans, 30 entre 24 et 26 ans, et 33 entre 27 ans et plus.

24,05 % des sujets ont entre 18 et 20 ans, 23,24 % entre 21 et 23 ans, 24,90 % entre 24 et 26 ans, et 27,39% entre 27 et plus.

Il apparaît que notre échantillon est constitué en majorité de sujets dont l'âge est situé entre 27 ans et plus.

- Le niveau académique et le sexe

Tableau 20: Répartition des individus de la population accessible par sexe et niveau académique

	BEPC		PROB		BAC		LIC +		Total	%
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%		
Homme	2	1,66	5	4,15	3	2,49	3	2,49	13	10,79
Femme	54	44,82	20	16,6	18	14,94	15	12,45	107	88,81
Total	56	46,48	25	20,75	21	17,43	18	14,94	120	100

Source : Notre enquête.

Du tableau ci-dessus, il apparaît que 56 sujets ont le BEPC, 25 ont le probatoire, 21 ont le baccalauréat et 18 ont une licence et plus.

Le statut matrimonial et le sexe

Tableau 21: Répartition des sujets de la population accessible par sexe et statut matrimonial

	Marié		Célibataire		Divorcé		Veuf		Total	%
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%		
Homme	4	3,33	7	5,81	1	0,83	1	0,83	13	10,79
Femme	51	42,33	40	33,2	00	0,00	16	13,28	107	88,81
Total	55	45,65	47	39,01	1	0,83	17	14,11	120	100

Source : Notre enquête.

Du tableau 18 ci-dessus, il apparaît que 55 sujets sont mariés, 47 sont célibataires, 1 est divorcé et 17 sont veufs.

- Ancienneté de service et le sexe

Tableau 22: Répartition des sujets de la population accessible par sexe et statut matrimonial

	1-10 ans		11-21 ans		23-32 ans		33 ans et plus		Total	%
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%		
Homme	7	5,83	3	2,49	1	0,83	2	1,66	13	10,79
Femme	47	39,01	14	11,62	18	14,94	28	23,24	107	88,81
Total	54	44,82	27	22,41	19	15,77	30	24,9	120	100

Source : Notre enquête.

Du tableau 19 ci-dessus, il apparaît que 54 sujets ont entre 1 et 10 ans de service, 27 bénéficient de 21 ans, 19 de 32 ans et 30 de plus de 33 ans

- Ancienneté au poste et le sexe

Tableau 23: Répartition des sujets de l'échantillon par sexe et ancienneté au poste

	1-5 ans		6-10 ans		11-16 ans		17 ans et plus	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Homme	3	2,49	7	5,81	1	0,83	2	1,66
Femme	39	32,37	36	29,88	11	9,13	21	17,43
Total	42	18,9	43	35,69	12	9,96	23	19,09

Source : Notre enquête.

Du tableau 20 ci-dessus, il apparaît que 42 sujets ont entre 1 et 5 ans de service, 43 bénéficient de 10 ans, 12 de 16 ans et 12 de plus de 17 ans.

4.5.4. L'administration du questionnaire

Le sondage a duré deux mois (du 05 septembre au 05 novembre 2016). Les questionnaires, accompagnés d'une lettre d'autorisation de la direction de l'IAEB 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 discrètement remis à mains propres aux IEMP rencontrés dans leurs postes de travail. Les questionnaires remplis, devaient être retournés directement au chercheur sous plis fermés par le même canal.

Tous les sujets de l'échantillon ont subi entièrement le questionnaire soit par interview, soit par auto-administration, et tous les questionnaires distribués ont été récupérés. Le taux de sondage dans l'échantillon est donc de 100% et le taux de sondage dans la population de 45,45%.

4.5.5. La méthode d'analyse des données

Nous avons effectué une analyse qualitative et quantitative des données empiriques collectées. L'analyse qualitative des informations a consisté à leur saisie et l'application des tests. La saisie des informations s'est déroulée en deux phases. La première a consisté au dépouillement manuel des 120 questionnaires. La seconde a consisté à un dépouillement/vérification informatique des mêmes données. Cette seconde phase a été effectuée avec l'aide du service du recensement de la Délégation Régionale de l'Urbanisme, du Plan et de l'Aménagement du Territoire du Sud à Sangmélima, et des services du tourisme du département du Mfoundi à Yaoundé, qui utilisent dans leurs programmes informatiques, le logiciel SPSS version 15. Nous avons exigé le système de saisie-validation, conçu par IBM 3741, qui consiste en une double saisie sur la même donnée : la première est une saisie simple des données sur disquettes, et la seconde une vérification instantanée de cette saisie. Les deux services croyaient chacun être les seuls à travailler sur nos données.

La tabulation des données consistait tout simplement à l'élaboration de tableaux et figures représentatifs de l'échantillon. L'ordinateur nous a fourni toutes les statistiques nécessaires pour ce faire : moyenne des variables ; modalités des variables les plus fréquentes, minimum et maximum des modalités, l'amplitude des variables, médianes, variances ; le nombre de cas à exclure ; le nombre de cas lu dans une case donnée ; le pourcentage par ligne et par colonne, etc.

L'application des tests d'amplitude, de numéricité et de complétude s'est justifiée par le fait que les données listées manuellement présentaient des variations avec les données listées par ordinateur. Le test d'amplitude a servi à vérifier l'authenticité des modalités des variables collectées avec celles prévues lors de la codification du questionnaire, à découvrir des réponses qui n'entraient pas dans des modalités prévues par le cadre opératoire et enfin, à découvrir des modalités centrales, c'est-à-dire une convergence des réponses vers une modalité donnée, ou alors vers des modalités différentes et plus générales que celles prévues. Le test de numéricité a servi à détecter dans le fichier, l'existence de caractères qui ne sont pas numériques et le test de complétude à vérifier si tous les items avaient été saisis.

L'analyse quantitative proprement dite comprenait deux grandes étapes : l'analyse quantitative primaire et l'analyse quantitative secondaire. L'analyse quantitative primaire a consisté à examiner les données recueillies en se plaçant uniquement du point de vue des objectifs de l'enquête. Bref, il s'agissait de vérifier, par des calculs statistiques, l'existence et

la pertinence du lien de dépendance postulé entre nos variables hypothétiques, c'est-à-dire, à confirmer ou infirmer les hypothèses de recherche. Compte tenu de la nature nominale et indépendante de nos variables, de l'objectif de l'étude et du type de recherche que nous menions, nous avons choisi comme instrument statistique de vérification des hypothèses de recherche, le test de signification du khi carré.

La vérification de chaque hypothèse de recherche a obéi aux étapes suivantes :

1) La formulation des hypothèses statistiques (H_0 et H_1). H_0 qui est l'hypothèse nulle, n'a été formulée que pour être idéalement rejetée, alors que l'hypothèse alternative (H_1) a été formulée pour être idéalement acceptée. Ces deux hypothèses statistiques sont rivales (Murray et Spiegel, 1983).

2) La vérification de la loi du khi carré (χ^2). Il s'agissait de dresser les tableaux de contingence des fréquences observées (f_o) et relatives (f_e) des réponses des sujets à des questions précises. Nous avons utilisé le khi carré normal lorsque toutes les fréquences théoriques étaient supérieures ou égales à 5, et le khi carré corrigé dans le cas contraire (Murray et Spiegel, idem).

3) Le choix du seuil de signification (α) et le calcul de degré de liberté (ddl). Nous avons choisi $\alpha = 0.05$.

4) La détermination de la valeur critique du khi deux (χ^2_{lu}) et l'établissement de la règle de décision. Nous avons décidé que si : $\chi^2_{lu} > \chi^2_{cal}$, alors H_0 est acceptée et H_1 rejetée ; si $\chi^2_{lu} < \chi^2_{cal}$, alors H_0 est rejetée et H_1 est acceptée.

5) Ce calcul de la valeur du khi carré de l'échantillon

6) La comparaison entre (χ^2_{lu}) et (χ^2_{cal}) et décision.

7) L'inférence.

L'analyse quantitative secondaire quant à elle, a consisté à apprécier par des calculs statistiques, la pertinence du lien de dépendance trouvé entre les variables hypothétiques. Nous avons donc calculé le coefficient de contingence (c) qui indique le degré ou la force de liaison des deux variables d'une hypothèse. Nous avons considéré que si :

1) (c) $> 0,70$, alors, la liaison entre nos variables est forte ;

2) $0,49 < (c) < 0,70$, alors le lien entre nos variables est modéré ;

3) (c) $< 0,49$, alors le lien entre nos variables est faible ;

4.5.6. Les limites de l'étude

Nous parlerons ici d'abord des limites conceptuelles, ensuite des limites éthiques et méthodologiques et enfin des limites de faisabilité.

Malgré toutes les précautions prises, notre travail connaît :

- des limites conceptuelles. En effet, la définition des concepts-clés de l'étude ne peut faire l'unanimité du fait de leur caractère polysémique et la discussion a laissé comprendre que l'impact des styles de management serait peut-être aussi dû à d'autres facteurs et/ou phénomènes psychosociaux fondamentaux que nous n'avons pas pris en compte.

- des limites éthiques et méthodologiques. Comme, dans le contexte qui est le nôtre, il est difficile de porter un jugement sur son chef hiérarchique, et encore moins sur son travail, les difficultés rencontrées dans la communication orale avec les sujets (subjectivité) peuvent avoir introduit des biais dans la collecte des informations.

- des limites de faisabilité. L'étude a nécessité tout un matériel dont certains nous ont fait défaut, à l'instar de véhicule tout terrain pour aller dans des zones à accès difficile, des appareils adaptés pour l'enregistrement des opinions des enquêtés sur le terrain, etc... des textes règlementaires portant gestions des Ressources Humaines du MINEDUB, le moyens financiers limités, etc...

CHAPITRE 5 : LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Dans le chapitre précédent, nous avons formulé nos hypothèses, décrit les sites de l'étude, présenté l'instrument de la collecte des informations relatives à l'objet de la recherche et détaillé la procédure de cette collecte. Cela nous a fourni une quantité d'informations. Dans le présent chapitre, nous allons, dans un premier temps et pour chaque thème de l'étude, présenter ces informations. Cette présentation vise à les traduire en chiffres et à leur à donner une image condensée afin d'en avoir une vision à la fois concise et compréhensible. Il s'agit en bref, d'illustrer les réponses des sujets par des séries statistiques associées à des variables quantitatives continues. En nous basant sur les variables de nos hypothèses, nous avons donc construit des tableaux à doubles entrées, des histogrammes, des graphiques, des diagrammes à secteurs). Dans un second temps, nous procéderons à l'analyse de ces informations. Il s'agira de les soumettre à des mesures afin de les transformer en données fiables, précises et figuratives.

5.1. LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS RELATIFS AU THÈME 2

5.1.1. La présentation et l'analyse des réponses à la question N° 7

Tableau 24: Répartition des réponses des sujets à la question N°7

Q7	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	2	0,8	1	0,4	4	1,6	6	2,4
Femmes	9	3,6	4	1,6	38	15,2	56	22,4
Total	11	9,16	5	4,15	42	34,86	62	51,46

Source : Notre enquête

Du tableau 24, il apparaît que 11 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel les relations avec leurs collègues sont étroites, 5 sont d'accord, 42 ne sont pas d'accord et 62 sont totalement pas d'accord.

En effet, 9,16% des sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel les relations avec leurs collègues sont étroites, 4,15% sont d'accord, 34,86% ne sont pas d'accord et 51,46% sont totalement pas d'accords.

5.1.2. La présentation et l'analyse des réponses à la question No 8

Tableau 25: Répartition des réponses des sujets à la question N°8

Q8	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	1	0,4	2	0,8	8	3,2	2	0,80
Femmes	7	2,8	5	2,00	44	17,60	51	20,40
Total	8	6,64	7	5,81	52	43,16	53	43,99

Source : Notre enquête

Du tableau 25, il apparaît que 8 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel un climat de confiance règne dans leurs écoles respectives, 7 sont d'accord, 52 ne sont pas d'accord et 53 sont totalement pas d'accord.

En effet, 8,64% des sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel les relations avec leurs collègues sont étroites, 5,81% sont d'accord, 43,16% ne sont pas d'accord et 43,99% sont totalement pas d'accord.

5.1.3. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°9

Tableau 26: Répartition des réponses des sujets à la question N°9

Q9	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	2	0,8	2	0,8	6	2,4	3	1,2
Femmes	11	4,4	7	2,8	40	16,00	49	19,6
Total	13	10,79	9	7,47	46	40,67	52	43,16

Source : Notre enquête

Du tableau 26, il apparaît que 13 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel les échanges sont nombreux entre collègues dans leurs écoles respectives, 9 sont d'accord, 46 ne sont pas d'accord et 52 sont totalement pas d'accord.

En effet, 10,79% des sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel les échanges sont très nombreux entre collègues dans les écoles, 7,47% sont d'accord, 40,67% ne sont pas d'accord et 43,16% sont totalement pas d'accords.

Tableau 27: Répartition des réponses des sujets à la question N°10

Q10	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	2	0,8	3	1,2	5	2,00	3	1,2
Femmes	12	4,8	10	4,00	39	15,6	46	19,6
Total	14	11,66	13	10,79	44	36,52	52	43,16

Source : Notre enquête

Du tableau 27, il apparaît que 14 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel la communication est facile ou facilitée entre collègues dans leurs écoles respectives, 13 sont d'accord, 44 ne sont pas d'accord et 52 sont totalement pas d'accord.

En effet, 11,66% des sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel la communication est facile ou facilitée entre collègues dans les écoles, 10,79% sont d'accord, 36,52% ne sont pas d'accord et 43,16% sont totalement pas d'accords.

5.1.4. La présentation et l'analyse des réponses à la question No 11

Tableau 28: Répartition des réponses des sujets à la question N°11

Q11	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	1	0,4	4	1,6	4	1,6	4	1,6
Femmes	20	16,6	22	18,26	27	22,41	38	31,54
Total	21	17,43	26	21,58	31	25,73	42	34,86

Source : Notre enquête

Du tableau 28, il apparaît que 21 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel le style de management du responsable de leur école est un style consultatif, 26 sont d'accord, 31 ne sont pas d'accord et 42 sont totalement pas d'accord.

En effet, la majorité des sujets ne sont pas d'accord avec l'opinion exprimée par l'item.

5.2. LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS RELATIVES AU THÈME 3

5.2.1. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°12

Tableau 29: Répartition des réponses des sujets à la question N°12

Q12	Totalemment d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalemment pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	6	2,4	4	1,6	1	0,4	2	0,8
Femmes	56	22,4	38	15,2	4	1,6	9	3,6
Total	62	51,46	42	34,86	5	4,15	11	9,13

Source : Notre enquête

Du tableau 29, il apparaît que 62 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel les rapports avec leurs collègues sont distants, 42 sont d'accord, 5 ne sont pas d'accord et 11 sont totalement pas d'accord.

En effet, 51,46% des sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel les relations avec leurs collègues sont très distantes, 34,86% sont d'accord, 4,15% ne sont pas d'accord et 9,13% sont totalement pas d'accords.

5.2.2. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°13

Tableau 30: Répartition des réponses des sujets à la question N°13

Q13	Totalemment d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalemment pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	8	3,2	2	0,80	1	0,4	2	0,8
Femmes	44	17,60	51	20,40	7	2,8	5	2,00
Total	52	43,16	53	43,99	8	6,64	7	5,81

Source : Notre enquête.

Du tableau 30, il apparaît que 52 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel un climat de méfiance règne dans leurs écoles respectives, 53 sont d'accord, 8 ne sont pas d'accord et 7 sont totalement pas d'accord.

En effet, 43,16% des sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel le climat entre collègues à l'école est un climat de méfiance, 43,99% sont d'accord, 6,64% ne sont pas d'accord et 5,81% sont totalement pas d'accord.

5.2.3. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°14

Tableau 31: Répartition des réponses des sujets à la question N°14

Q14	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	3	1,2	6	2,4	2	0,8	2	0,8
Femmes	49	19,6	40	16,00	7	2,8	11	4,4
Total	52	43,16	46	38,18	9	7,47	13	10,79

Source : Notre enquête

Du tableau 31, il apparaît que 52 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel les conflits entre collègues sont très réguliers dans leurs écoles respectives, 46 sont d'accord, 9 ne sont pas d'accord et 13 sont totalement pas d'accord.

En effet, 43,16% des sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel les conflits sont très réguliers entre collègues dans les écoles, 38,18% sont d'accord, 7,47% ne sont pas d'accord et 10,79% sont totalement d'accord.

En général, la majorité des sujets sont totalement d'accord avec cette opinion. C'est dire que les conflits sont nombreux et très réguliers entre collègues dans les écoles.

5.2.4. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°15

Tableau 32: Répartition des réponses des sujets à la question N°15

Q15	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	5	2,00	3	1,2	2	0,8	3	1,2
Femmes	39	15,6	46	19,6	12	4,8	10	4,00
Total	44	36,52	52	43,16	14	11,66	13	10,79

Source : Notre enquête.

Du tableau 32, il apparaît que 44 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel la décision est centralisée dans leurs écoles respectives, 52 sont d'accord, 14 ne sont pas d'accord et 13 sont totalement d'accord.

En effet, 36,52% des sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel la décision est centralisée dans leurs écoles, 43,16% sont d'accord, 11,66% ne sont pas d'accord et 10,79% sont totalement d'accords.

5.2.5. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°16

Tableau 33: Répartition des réponses des sujets à la question N°16

Q16	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	4	1,6	4	1,6	4	1,6	1	0,4
Femmes	52	20,8	41	16,4	8	3,2	6	2,4
Total	56	46,48	45	37,35	12	9,96	7	5,81

Source : Notre enquête

Du tableau 33, il apparaît que 56 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel les enseignants s'impliquent plus dans leur travail par crainte des sanctions négatives, 45 sont d'accord, 12 ne sont pas d'accord et 7 sont totalement d'accord.

En effet, 46,48% des sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel les collègues s'impliquent beaucoup plus au travail par crainte des sanctions négatives, 37,35% sont d'accord, 9,96% ne sont pas d'accord et 5,81% sont totalement d'accords.

5.2.6. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°17

Tableau 34: Répartition des réponses des sujets à la question N°17

Q17	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	5	2,00	3	1,2	3	1,2	2	0,8
Femmes	40	33,20	26	21,58	20	16,60	21	17,43
Total	45	37,35	29	24,07	23	19,09	23	19,09

Source : Notre recherche

Du tableau 34, il apparaît que 45 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel le style de management du responsable de leur école est un style autoritaire, 29 sont d'accord, 23 ne sont pas d'accord et 23 totalement d'accord.

En effet, la majorité des sujets sont d'accord avec l'opinion exprimée par l'item.

5.3. LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS RELATIFS AU THÈME 4

5.3.1. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°18

Tableau 35: Répartition des réponses des sujets à la question N°18

Q18	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	1	0,4	4	1,6	4	1,6	4	1,6
Femmes	6	2,4	8	3,2	41	16,4	52	20,8
Total	7	5,81	12	9,96	45	37,35	56	46,48

Source : Notre enquête

Du tableau 35, il apparaît que 7 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel l'entraide professionnelle est une réalité dans leur école, 12 sont d'accord, 45 ne sont pas d'accord et 56 totalement d'accord.

En effet, 5,81% des sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel les collègues s'impliquent beaucoup plus au travail par crainte des sanctions négatives, 9,96% sont d'accord, 37,35% ne sont pas d'accord et 46,48% sont totalement d'accords.

5.3.2. La présentation et l'analyse des réponses à la question n°19

Tableau 36: Répartition de l'analyse des réponses à la question N°19

Q19	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	1	0,4	2	0,8	8	3,2	2	0,80
Femmes	7	2,8	5	2,00	44	17,60	51	20,40
Total	8	6,64	7	5,81	52	43,16	53	43,99

Source : Notre enquête

Du tableau 36, il apparaît que 8 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel le travail dans leur école est organisé par équipe, 7 sont d'accord, 52 ne sont pas d'accord et 53 sont totalement d'accords.

En effet, 8,64% des sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel le travail est organisé par équipe dans leur école, 5,81% sont d'accord, 43,16% ne sont pas d'accord et 43,99% sont totalement d'accord.

5.3.3. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°20

Tableau 37: Répartition des réponses des sujets à la question N°20

Q20	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	2	0,8	2	0,8	6	2,4	3	1,2
Femmes	11	4,4	7	2,8	40	16,00	49	19,6
Total	13	10,79	9	7,47	46	40,67	52	43,16

Du tableau 37, il apparaît que 13 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel l'assistance professionnelle est une réalité dans leur école, 9 sont d'accord, 46 ne sont pas d'accord et 52 sont totalement d'accord.

En effet, 10,79% des sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel l'assistance professionnelle est une réalité dans leur école, 7,47% sont d'accord, 40,67% ne sont pas d'accord et 43,16% sont totalement d'accord.

En général, la majorité des sujets sont totalement en désaccord avec cette opinion. C'est dire que l'assistance professionnelle n'est pas une réalité dans les écoles primaires

5.3.4. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°21

Tableau 38 : Répartition des réponses des sujets à la question N°21

Q21	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	2	0,8	3	1,2	5	2,00	3	1,2
Femmes	12	4,8	10	4,00	39	15,6	46	19,6
Total	14	11,66	13	10,79	44	36,52	52	43,16

Du tableau 38, il apparaît que 14 sujets sont totalement d'accords avec le point de vue selon lequel les décisions sont prises avec la participation de tout le monde, 13 sont d'accord, 44 ne sont pas d'accord et 52 sont totalement pas d'accord.

En effet, 11,66% des sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel la communication est facile ou facilitée entre collègues dans les écoles, 10,79% sont d'accord, 36,52% ne sont pas d'accord et 43,16% sont totalement pas d'accords.

5.3.5. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°22

Tableau 39: Répartition des réponses des sujets à la question N°22

Q22	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	1	0,4	4	1,6	4	1,6	4	1,6
Femmes	20	16,60	22	18,26	27	22,41	38	32,37
Total	21	17,45	26	21,58	31	25,73	42	35,69

Du tableau 39, il apparaît que 21 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel le style de management du responsable de leur école est un style participatif, 26 sont d'accords, 31 ne sont pas d'accords et 43 sont totalement pas d'accords.

En effet, la majorité des sujets sont en désaccord avec l'opinion exprimée par l'item.

5.4. LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS AU THÈME 5

5.4.1. La présentation et l'analyse des réponses à la question N° 23

Tableau 40 : Répartition des réponses des sujets à la question N°23

Q23	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	3	2,49	2	1,66	4	3,32	4	3,32
Femmes	14	11,62	9	7,47	40	33,20	44	36,52
Total	17	14,11	11	9,13	46	38,18	48	39,84

Source : Notre recherche.

Du tableau 40, il apparaît que 17 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel, dans leur école, les décisions sont prises de manière consensuelle, 11 sont d'accord, 46 ne sont pas d'accord et 48 sont totalement pas d'accord.

Les sujets sont majoritairement en total désaccord avec le point de vue selon lequel les décisions sont prises de manière consensuelle dans leurs établissements.

5.4.2. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°24

Tableau 41: Répartition des réponses des sujets à la question N°24

Q24	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	3	2,49	2	1,66	4	3,32	4	3,32
Femmes	16	13,28	16	13,28	35	29,05	40	33,20
Total	19	15,77	18	14,94	39	32,37	44	36,52

Du tableau 41, il apparaît que 19 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel, les décisions sont celles de la majorité, 18 sont d'accord, 39 ne sont pas d'accord et 44 sont totalement pas d'accord.

Les sujets sont majoritairement en total désaccord avec le point de vue selon lequel les décisions sont prises de manière consensuelle dans leurs établissements.

5.4.3. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°25

Tableau 42: Répartition des réponses des sujets à la question N°25

Q25	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	3	2,49	2	1,66	4	3,32	4	3,32
Femmes	26	21,58	29	24,07	32	26,56	20	16,6
Total	29	24,07	31	25,73	36	29,88	24	19,92

Source : Notre recherche.

Du tableau 42, il apparaît que 29 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel l'implication au travail se fait beaucoup plus par respect des règles, 36 sont d'accord, 39 ne sont pas d'accord et 24 sont totalement pas d'accord.

Les sujets sont majoritairement en total désaccord avec le point de vue exprimé par l'item 26.

5.4.4. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°26

Tableau 43: Répartition des réponses des sujets à la question N°26

Q26	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	5	4,15	3	2,49	3	2,47	2	1,66
Femmes	21	17,43	21	17,43	30	24,90	35	29,05
Total	26	21,58	24	19,92	33	27,39	37	30,71

Du tableau 40, il apparaît que 26 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon le style de management de leur directeur est un style démocratique, 24 sont d'accords, 33 ne sont pas d'accords et 37 sont totalement pas d'accords.

Les sujets sont majoritairement en total désaccord avec le point de vue exprimé par l'item

5.5. LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS AU THÈME 6

5.5.1. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°27

Tableau 44: Répartition des réponses des sujets à la question N°27

Q27	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	2	0,8	1	0,4	4	1,6	6	2,4
Femmes	9	3,6	4	1,6	38	15,2	56	22,4
Total	11	9,16	5	4,15	42	34,86	62	51,46

Du tableau 41, il apparaît que 11 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel leur taux de couverture des programmes est normal, 5 sont d'accord, 42 ne sont pas d'accord et 62 sont totalement pas d'accord.

Les sujets sont majoritairement en total désaccord avec le point de vue selon lequel les décisions sont prises de manière consensuelle dans leurs établissements.

5.5.2. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°28

Tableau 45: Répartition des réponses des sujets à la question N°28

Q28	Totalemment d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalemment pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	3	2,49	2	1,66	4	3,32	4	3,32
Femmes	16	13,28	16	13,28	35	29,05	40	33,20
Total	19	15,77	18	14,94	39	32,37	44	36,52

Source : Notre recherche

Du tableau 45, il apparaît que 19 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel, leur taux de réussite scolaire est normal, 18 sont d'accord, 39 ne sont pas d'accord et 44 sont totalement pas d'accord.

Les sujets sont en majorité en total désaccord avec le point de vue selon lequel les décisions sont prises de manière consensuelle dans leurs établissements.

5.5.3. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°29

Tableau 46: Répartition des réponses des sujets à la question N°29

Q29	Totalemment d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalemment pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	3	2,49	2	1,66	4	3,32	4	3,32
Femmes	26	21,58	29	24,07	32	26,56	20	16,6
Total	29	24,07	31	25,73	36	29,88	24	19,92

Du tableau 46, il apparaît que 29 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel leur taux de préparation des leçons est normal 31 sont d'accord, 29 ne sont pas d'accord et 24 sont totalement pas d'accord.

Les sujets sont majoritairement en total désaccord avec le point de vue exprimé par l'item 29.

5.5.4. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°30

Tableau 47 : Répartition des réponses des sujets à la question N°30

Q30	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	5	4,15	3	2,49	3	2,47	2	1,66
Femmes	11	9,13	10	8,30	41	34,03	45	37,35
Total	15	12,45	13	10,79	44	36,52	47	39,01

Du tableau 47, il apparaît que 15 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel leur taux de fréquentation est bon, 13 sont d'accord, 44 ne sont pas d'accord et 47 sont totalement pas d'accord.

Les sujets sont majoritairement en total désaccord avec le point de vue exprimé par l'item 30. La figure suivante présente ces proportions dans leur globalité.

5.5.5. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°31

Tableau 48: Répartition des réponses des sujets à la question N°31

Q31	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	3	2,49	2	1,66	4	3,32	4	3,32
Femmes	14	11,62	9	7,47	40	33,20	44	36,52
Total	17	14,11	11	9,13	46	38,18	48	39,84

Du tableau 45, il apparaît que 17 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel leur taux de présence effective au poste est normal, 11 sont d'accord, 46 ne sont pas d'accord et 48 sont totalement pas d'accord.

Les sujets sont majoritairement en total désaccord avec le point de vue selon lequel les décisions sont prises de manière consensuelle dans leurs établissements.

5.5.6. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°32

Tableau 49: Répartition des réponses des sujets à la question N°32

Q32	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Hommes	3	2,49	2	1,66	4	3,32	4	3,32
Femmes	21	17,43	21	17,43	30	24,90	35	29,05
Total	24	19,92	23	19,09	34	28,22	39	32,37

Du tableau 49, il apparaît que 24 sujets sont totalement d'accord avec le point de vue selon lequel leur rendement professionnel est satisfaisant, 23 sont d'accord, 34 ne sont pas d'accord et 39 sont totalement pas d'accord.

Les sujets sont majoritairement en total désaccord avec le point de vue selon lequel les décisions sont prises de manière consensuelle dans leurs établissements.

En effet, environ 33% des sujets sont totalement pas d'accord avec cette opinion, 28% en désaccord, 19% en accord et 20% totalement d'accords.

CHAPITRE 6 : LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Sous des conditions définies et explicitées, nous avons, dans le chapitre 6, effectué des mesures et collecté des informations sur l'échantillon. Pour en avoir une idée plus précise, nous avons procédé à une analyse plus fine de ces données et, nous nous sommes rendu compte qu'elles pouvaient varier d'un échantillon à un autre, de sorte qu'il pouvait exister autant de données différentes que d'échantillons possibles.

Dans ce chapitre, nous voulons prévoir, avec un certain degré de certitude, les valeurs entre lesquelles ces données peuvent varier. Pour ce faire, nous allons nous préoccuper des rapports postulés entre les variables de nos hypothèses. C'est-à-dire que nous allons chercher à examiner si ces variables sont indépendantes les unes par rapport aux autres ou si, au contraire, elles sont liées. Les résultats de cette vérification qui seront généralisés à la population d'étude, feront ensuite l'objet d'explications, de commentaires et de discussions.

6.1. LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

6.1.1. La vérification de l'hypothèse de recherche N°1

1) Formulation des hypothèses statistiques

H0 : il n'y a pas un lien de contingence significatif entre le faible niveau d'utilisation du style de management autoritaire et le niveau de rendement professionnel.

H1 : il y a un lien de contingence significatif entre le faible niveau d'utilisation du style de management autoritaire et le niveau de rendement professionnel.

2) Vérification de l'application de la loi du KHI carré (χ^2)

Tableau 50: Tableau de contingence des fréquences des réponses aux questions n°32 et n°17

Q32 \ Q17	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord		Total
	fo	fe	fo	fe	fo	fe	fo	fe	
Totalement d'accord	5	9,00	5	8,55	11	12,60	24	14,40	45
D'accord	9	5,80	5	5,51	10	8,12	5	9,28	29
Pas d'accord	5	4,60	8	4,37	6	6,44	5	7,36	23
Totalement pas d'accord	5	4,60	5	4,37	7	6,44	5	7,36	23
Total	24		23		34		39		120

3) Le choix du seuil de signification (α) et la détermination du degré de liberté (d.d.l.).

Nous choisissons $\alpha = 0,05$. Dès lors, le d.d.l. = $(4-1)(4-1) = 9$

4) Détermination de la valeur critique du χ^2 ou χ^2_{lu}

$$\chi^2_{lu} = 16,91$$

5) Calcul de la valeur du χ^2 dans l'échantillon ou χ^2_{cal}

$$\chi^2_{cal} = 18,19$$

6) Comparaison des χ^2 et prise de décision.

$\chi^2_{lu} < \chi^2_{cal}$, alors H_0 est rejetée et H_1 est acceptée

7) Inférence

HR 1 : le niveau d'utilisation du style de management autoritaire détermine le niveau de rendement professionnel des instituteurs chargés de classe.

8) Calcul du coefficient de contingence (c)

$$C = 0,36$$

9) Conclusion

Il y a un lien de contingence significatif entre le faible niveau d'utilisation du style de management autoritaire et le niveau de rendement professionnel : résultat : rendement professionnel faible.

6.1.2. La vérification de l'hypothèse de recherche N°2

1) Formulation des hypothèses statistiques

H_0 : il n'y a pas un lien de contingence significatif entre le faible niveau d'utilisation du style de management consultatif et le niveau de rendement professionnel.

H_1 : il y a un lien de contingence significatif entre le faible niveau d'utilisation du style de management consultatif et le niveau de rendement professionnel.

2) Vérification de l'application de la loi du KHI carré (χ^2)

Tableau 51: Tableau de contingence des fréquences des réponses aux questions n°32 et n°11

Q32 \ Q11	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord		Total
	Fo	fe	fo	fe	fo	fe	fo	fe	
Totalement d'accord	6	4,20	5	3,99	5	5,88	5	6,72	21
D'accord	6	5,20	5	4,94	10	7,28	5	8,32	26
Pas d'accord	7	6,20	5	5,89	14	8,68	5	9,92	31
Totalement pas d'accord	5	8,40	8	7,98	5	11,76	25	13,44	42
Total	24		23		34		39		120

3) Choix du seuil de signification (α) et la détermination du degré de liberté (d.d.l.).

Nous choisissons $\alpha = 0,05$. Dès lors, le d.d.l. = $(4-1)(4-1) = 9$

4) Détermination de la valeur critique du χ^2 ou χ^2_{lu}

$$\chi^2_{lu} = 16,91$$

5) Calcul de la valeur du χ^2 dans l'échantillon ou χ^2_{cal}

$$\chi^2_{cal} = 27,69$$

6) Comparaison des χ^2 et prise de décision

$\chi^2_{lu} < \chi^2_{cal}$, alors H_0 est rejetée et H_1 est acceptée

7) Inférence

HR 2 : le niveau d'utilisation du style de management consultatif détermine le niveau de rendement professionnel des instituteurs chargés de classe.

8) Calcul du coefficient de contingence (c)

$$C = 0,18$$

9) Conclusion

Il y a un lien de contingence significatif entre le faible niveau d'utilisation du style de management consultatif et le niveau de rendement professionnel : résultat : rendement professionnel faible.

6.1.3. La vérification de l'hypothèse de recherche N°3

1) Formulation des hypothèses statistiques

H_0 : il n'y a pas un lien de contingence significatif entre le faible niveau d'utilisation du style de management participatif et le niveau de rendement professionnel.

H_1 : il y a un lien de contingence significatif entre le faible niveau d'utilisation du style de management participatif et le niveau de rendement professionnel.

2) Vérification de l'application de la loi du KHI carré (χ^2)

Tableau 52: Tableau de contingence des fréquences des réponses aux questions n°32 et n°22

Q32 \ Q22	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord		Total
	Fo	fe	fo	fe	o	Fe	fo	fe	
Totalement d'accord	5	4,20	6	3,99	5	5,88	5	6,72	21
D'accord	7	5,20	5	4,94	12	7,28	5	8,32	26
Pas d'accord	6	6,20	7	5,89	12	8,68	6	9,92	31
Totalement pas d'accord	6	8,40	5	7,98	5	11,76	23	13,44	42
Total	24		23		34		39		120

3) Le choix du seuil de signification (α) et la détermination du degré de liberté (d.d.l.).

Nous choisissons $\alpha = 0,05$. Dès lors, le d.d.l. = $(4-1) (4-1) = 9$

4) Détermination de la valeur critique du χ^2 ou χ^2_{lu}

$$\chi^2_{lu} = 16,91$$

5) Calcul de la valeur du χ^2 dans l'échantillon ou χ^2_{cal}

$$\chi^2_{cal} = 25,07$$

6) Comparaison des χ^2 et prise de décision.

$\chi^2_{lu} < \chi^2_{cal}$, alors H_0 est rejetée et H_1 est acceptée

7) Inférence

HR 3 : le niveau d'utilisation du style de management participatif détermine le niveau de rendement professionnel des instituteurs chargés de classe.

8) Calcul du coefficient de contingence (c)

$$C = 0,41$$

9) Conclusion

Il y a un lien de contingence significatif entre le faible niveau d'utilisation du style de management participatif et le niveau de rendement professionnel : résultat : rendement professionnel faible.

6.1.4. La vérification de l'hypothèse de recherche N°4

1) Formulation des hypothèses statistiques

H_0 : il n'y a pas un lien de contingence significatif entre le faible niveau d'utilisation du style de management démocratique et le niveau de rendement professionnel.

H_1 : il y a un lien de contingence significatif entre le faible niveau d'utilisation du style de management démocratique et le niveau de rendement professionnel.

2) Vérification de l'application de la loi du KHI carré (χ^2)

Tableau 53: Tableau de contingence des fréquences des réponses aux questions n°32 et n°26

Q32 \ Q26	Totalement d'accord		D'accord		Pas d'accord		Totalement pas d'accord		Total
	Fo	fe	fo	fe	fo	fe	fo	fe	
Totalement d'accord	6	5,20	5	4,94	5	7,28	10	8,32	26
D'accord	6	4,80	5	4,56	5	6,72	8	7,68	24
Pas d'accord	7	6,60	5	6,27	5	9,24	16	10,56	33
Totalement pas d'accord	5	7,40	8	7,03	19	10,36	5	11,84	37
Total	24		23		34		39		120

3) Le choix du seuil de signification (α) et la détermination du degré de liberté (d.d.l.).

Nous choisissons $\alpha = 0,05$. Dès lors, le d.d.l. = $(4-1)(4-1) = 9$

4) Détermination de la valeur critique du χ^2 ou χ^2_{lu}

$$\chi^2_{lu} = 16,91$$

5) Calcul de la valeur du χ^2 dans l'échantillon ou χ^2_{cal}

$$\chi^2_{cal} = 42,58$$

6) Comparaison des χ^2 et prise de décision.

$\chi^2_{lu} < \chi^2_{cal}$, alors H_0 est rejetée et H_1 est acceptée

7) Inférence

HR 4 : le niveau d'utilisation du style de management démocratique détermine le niveau de rendement professionnel des instituteurs chargés de classe.

8) Calcul du coefficient de contingence (c)

$$C = 0,73$$

9) Conclusion

Il y a un lien de contingence significatif entre le faible niveau d'utilisation du style de management démocratique et le niveau de rendement professionnel : résultat : rendement professionnel très faible.

Les résultats de cette vérification sont résumés dans le tableau suivant.

Tableau 54: Tableau récapitulatif de la vérification des hypothèses

Hypothèses de recherche	Khi carré Calculé (χ^2_{cal})	Seuil de signification (α)	Degré de Liberté (ddl)	Khi carré lu (χ^2_{lu})	Coefficient de contingence (CC)	Observations	Décisions
HR ₁	18,19	0,05	9	16,91	0,36	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	On accepte H_a et on rejette H_o
HR ₂	27,69	0,05	9	16,91	0,18	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	On accepte H_a et on rejette H_o
HR ₃	25,07	0,05	9	16,91	0,41	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	On accepte H_a et on rejette H_o
HR ₄	42,58	0,05	9	16,91	0,73	$\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$	On accepte H_a et on rejette H_o

6.2. L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

L'interprétation des résultats de la vérification des hypothèses consiste notamment à les expliquer et/ou à les commenter à la lumière de la revue de la littérature et des théories exposées ainsi que des faits ou évènements de la vie courante. C'est à cette tâche que nous allons nous atteler dans les lignes suivantes.

6.2.1. L'interprétation et la discussion de l'hypothèse de recherche N°1

L'hypothèse selon laquelle la forte utilisation du style de management autoritaire détermine le faible niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classe a été confirmée, malgré la conception fonctionnelle du management dont les principes-clés seraient l'autorité et la discipline. 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. 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.

Toutefois, l'obéissance, a dit Durkheim, 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. Car, les enseignants sont en majorité des femmes dans le cadre de notre recherche.

La théorie X de Mac Gregor (idem) peut aussi apporter une justification à la confirmation de l'HR1 car, les enseignants éprouvent une aversion innée pour le travail qu'il cherche à éviter. À cause de cette version, ils doivent être contraints, contrôlés, dirigés ; menacés de sanctions si l'on veut qu'ils fournissent 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.

6.2.2. L'interprétation et la discussion de l'hypothèse de recherche 2

L'hypothèse 2 selon laquelle le style de management consultatif détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classe a été confirmée. Une explication viendrait de la théorie Z d'Ouchi et Y de Mac Grégor : c'est l'effort et les résultats collectifs (et non individuels) qui compte. Il faut donc tout faire ensemble pour que l'école connaisse le succès.

Cette hypothèse a été aussi confirmée parce qu'on observe que bon nombre de directeurs d'écoles entretiennent des relations étroites avec leurs collaborateurs. Ils cherchent à créer un climat fondé sur la confiance et l'échange. Avant toute prise de décision, ils font

large consultation auprès des enseignants chargés de classes, pour susciter leur adhésion autour des principaux objectifs de l'école qu'ils veulent implémenter.

La divergence entre Lewin (1938) et Likert (1961) se trouve au niveau du troisième style de leadership qui oppose le laisser-faire au leadership consultatif. Pour le premier, il s'agit d'un style de leadership où le manager ne s'implique pas dans la vie du groupe et participe très peu aux différentes activités de l'organisation. Les objectifs de l'organisation ne sont pas souvent très clairs. Cela crée une situation où le groupe reste constamment en quête d'informations et de consignes de la part du leader. Alors que pour le second, il est plutôt question d'un style de leadership qui facilite le travail en équipe et les relations interpersonnelles mais que la participation à la prise de décision reste limitée.

Les analyses préliminaires ont révélé que le contexte scolaire, marqué particulièrement par des caractéristiques individuelles des élèves, des enseignants ou la composition des classes avait un effet significatif sur la perception du climat de l'école par les élèves et les enseignants. En contrôlant l'effet de ces variables sociodémographiques et toutes choses égales par ailleurs, les résultats des analyses de régression multiple indiquent globalement que la gestion éducative de la direction a une incidence sur la perception du climat de l'école. Mais il convient d'apporter des nuances en considérant chaque groupe d'évaluateurs. Les résultats les plus consistants concernent les élèves et tendent à montrer que leur perception du climat de l'école, principalement l'estime qu'ils ont pour leurs enseignants, est influencée par deux dimensions de la gestion de la direction, la *Supervision de l'enseignement* et l'accent sur l'apprentissage et le rendement. Les activités qui sont reliées à ces deux dimensions sont celles qui relèvent plus étroitement du caractère pédagogique de son leadership. Les enseignants qui déclarent que la direction est active dans la *Supervision de l'enseignement* évoluent dans un environnement où ils sont estimés par leurs élèves. À travers ce type d'activités, la direction apporte un soutien aux enseignants, les complimente, travaille avec eux à l'amélioration de leur enseignement. Si ces interventions de la direction n'ont pas un effet direct sur la perception du climat de l'école chez les enseignants comme tendent à le montrer nos analyses, les résultats suggèrent qu'elles pourraient être reliées de façon indirecte à l'estime des élèves envers les enseignants. Ainsi, l'augmentation de la fréquence des interventions des directions auprès des enseignants dans ce domaine aurait un impact positif sur les relations affectives entre les élèves et les enseignants, en rendant ces derniers plus compétents. Dans une moindre ampleur, la fréquence des interventions de la direction mettant l'*Accent sur l'apprentissage et le rendement* apparaît aussi reliée à l'estime que les élèves

déclarent avoir pour leurs enseignants, mais de manière négative. Plus les directions sont jugés actives dans ce domaine par les enseignants, moins les élèves expriment un jugement favorable envers ces derniers. Relativement à ce domaine, la direction par exemple s'assure que les enseignements donnés en classe couvrent les objectifs pédagogiques de l'école, supervise les modes d'évaluation des élèves ou fait valoir l'idée qu'un pourcentage très élevé d'élèves doit atteindre les principaux objectifs pédagogiques. Ces activités peuvent s'interpréter comme une pression exercée par la direction sur les enseignants en vue d'obtenir des élèves de meilleures performances scolaires. Dans ce contexte, il est possible, qu'à leur tour, les enseignants deviennent plus exigeants par rapport au rendement de leurs élèves et que cela engendre par exemple un climat de compétition dans la classe qui érode l'estime que les élèves ont envers leur enseignant.

6.2.3 L'interprétation et la discussion de l'hypothèse de recherche N°3

L'analyse statistique a révélé que le style de management participatif détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classe. Cette confirmation s'explique par la théorie Y de Mc Gregor qui justifie « la direction participative par objectif », l'organisation en cercles qualifiés, la motivation des travailleurs par la responsabilisation, etc. en effet, elle stipule que le contrôle externe et la menace ne sont pas les seuls moyens pour obtenir un effort dirigé vers des objectifs. L'enseignant peut donc se contrôler et se diriger lui-même lorsqu'il travaille pour des objectifs envers lesquels il se sent responsable. Cette théorie met en avant le fait que les responsabilités envers certains objectifs existent en fonction des récompenses associées à leur réalisation. La plus importante des récompenses étant la satisfaction de l'égo et du besoin de réalisation de soi, qui peut s'obtenir directement par l'effort dirigé vers des objectifs ;

Les directeurs d'écoles conscients de cette réalité adoptent un mode de management non directif, et cherchent à développer des relations de confiance fortes avec ses collaborateurs. Le système de motivation et de rémunération vise à encourager la participation de tous à la réalisation des objectifs de l'établissement. Ils encouragent aussi l'esprit d'équipe et la dynamique de groupe. Ils favorisent l'interaction entre les enseignants.

Ensuite, nos résultats ont révélé également qu'en dépit d'une relation positive trouvée entre la variable explicative « gestion administrative et pédagogique » et la performance scolaire, cette variable explicative n'exerce pas une influence significative sur la performance. Ce résultat n'est pas totalement en désaccord non plus avec les constats de Meuret (2000) et

Grisay (1994) qui ont révélé que l'encadrement des enseignants de la part du directeur, a un effet positif sur la performance. Ces auteurs ont démontré qu'un système managérial qui se traduit par un dispositif de gestion administrative de qualité était favorable à l'amélioration de la performance. Les résultats de cette étude suggèrent qu'un style de gestion qui soit ouvert aux parties prenantes est nécessaire pour améliorer la performance scolaire. Nos résultats indiquent que l'amélioration de la performance exige la mise en place de mécanismes décisionnels qui facilitent l'implication des enseignants, des parents, des élèves et de la communauté. Bubb et Earley (2009) ont eux aussi appuyé la participation des parties prenantes dans le système managérial pour pouvoir maximiser la performance. Une école qui intègre les objectifs individuels dans sa stratégie globale de développement verra de moins en moins ces derniers se comporter en passagers clandestins. En outre le fait de trouver une relation positive entre la qualité de gestion administrative et la performance scolaire, ce résultat devrait encourager les directeurs d'école à renforcer leur dispositif de gestion. L'adoption d'un leadership de type démocratique devrait permettre d'améliorer la performance scolaire. Ainsi, comme Meuret (2000) l'a fait remarquer, nous pouvons avancer qu'une école qui se veut performante devrait instituer un niveau de discipline remarquable, adopter un leadership ouvert et avoir des enseignants de qualité.

6.2.4. L'interprétation et la discussion de l'hypothèse de recherche N°4

Le style de management démocratique détermine le plus fortement le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classe parce qu'il 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. Le corps enseignant va alors manifester des relations plus amicales et plus chaleureuses. La coopération est grande, la qualité de la production est très élevée.

C'est ce qui arrive lorsque les directeurs permettent à tous leurs enseignants de discuter des programmes d'actions qui sont en cours d'élaboration. Ils encouragent de ce fait le groupe à prendre des décisions nécessaires. Ils permettent la discussion sur l'activité future aussi bien que présente et n'essaient pas de jeter le voile sur les plans d'avenir. Ils mettent l'accent sur la nécessité d'obtenir des données factuelles sur les problèmes humains, essaient de fonder toute « récompense » ou « satisfaction » sur ces données et non sur ses impressions personnelles. Ainsi, c'est le corps enseignant lui-même qui met au point la façon dont il veut accomplir les tâches et la répartition du travail. Dans le cadre du leadership distribué, la vision

du leadership des enseignants est fondée sur l'influence et les interactions plutôt que sur le pouvoir et l'autorité (Poekert, 2014 ; Shelton, 2014). En effet, ce leadership n'est pas forcément lié à une fonction ou à une responsabilité des enseignants, mais à une action collective dans une visée pédagogique, action qui comporte des dimensions formelles et informelles (Muijs & Harris, 2006).

Poekert (2012) précise que les recherches sur un développement professionnel efficace montrent, outre le fait qu'il doit être maintenu sur le long terme, qu'il doit être collaboratif, cohérent, centré sur les contenus d'enseignement et sur les pratiques quotidiennes et doit se faire de manière routinière dans le temps de service des enseignants, comme cela se fait déjà dans de nombreux pays d'Europe (Belgique, Danemark, Hongrie, Irlande, Suisse...). Mais il est difficile de réserver ce temps au seul développement professionnel des enseignants (Fairman & Mackenzie, 2014 ; Shelton, 2014). Dans cette dynamique d'échanges qui se crée dans certains établissements, que Poekert (2012) nomme les « *hubs of professional learning* » (centre, foyer de développement professionnel), les enseignants leaders ont plus particulièrement un rôle à jouer dans le développement professionnel de leurs collègues de l'établissement ou en dehors de l'établissement, en étant par exemple des personnes ressources sur certaines thématiques, ou par leur expérience dans des groupes de travail, de recherche-action ou lors des observations de classes de collègues (Bernal & Ibarrola, 2015 ; Poekert, 2014 ; Muijs & Harris, 2006).

6.3. LES SUGGESTIONS

Au regard de tout ce qui précède, un certain nombre de problèmes existent en ce qui concerne le style de management des écoles primaires publiques. Une étude comme celle-ci se doit de proposer des solutions pour résoudre ce problème, l'objectif n'étant pas de fournir une synthèse complète et détaillée des stratégies d'actions, mais d'en décrire quelques-unes qui sont susceptibles d'améliorer le rendement professionnel. Ainsi, nous suggérons :

- Au gouvernement :
 - de former des Administrateurs Scolaires.
 - d'élaborer des politiques économique et social durables à long terme devant rendre effectifs le management démocratique.
 - d'engager ou d'instaurer une plate forme de dialogue et d'échanges à l'échelon régional et national de façon à créer un climat de compréhension, de sensibilisation et d'appui de l'opinion publique à l'égard du management démocratique des écoles.

- de réviser le guide du Directeur d'école
- La mise en œuvre des politiques et des lois devrait être stimulée et renforcée.
- Nommer désormais à la tête des établissements scolaires et autres responsables éducatifs uniquement les anciens étudiants de la filière management de l'éducation.
 - Au ministère de l'éducation de base :
 - L'instauration de mesures incitatives visant à améliorer le statut social des enseignants et leurs conditions de vie sont des préalables indispensables pour professionnaliser le rôle des enseignants (par ex. augmenter les salaires, offrir de meilleures conditions d'hébergement, offrir des congés dans les foyers, accroître le respect qui leur est dû pour leur travail, etc.).
 - Le ministère a élaboré des actions de sensibilisation et d'information en direction des établissements afin d'inciter à la mise en œuvre du schéma directeur du management démocratique. Celui-ci doit, entre autres, veiller à consolider les dispositifs d'accompagnement au cours de la formation des directeurs.
 - Aux directeurs et enseignants de se munir de leur guide du directeur pour manager leurs équipes pédagogiques mais aussi non seulement d'exploiter tous les travaux scientifiques qui concourent au renforcement des capacités des différents acteurs en charge de l'éducation.

CONCLUSION

Le style de management a, sans conteste, un impact significatif sur le rendement professionnel. Mais, la question qui se pose est celle de savoir lequel est plus efficace dans les écoles primaires publiques. La réponse à cette préoccupation ne fait toujours pas l'unanimité. Les recherches se sont jusqu'à présent appesanties sur les causes psychologiques (Hoffman et Julius, 1995), sociologiques (Adkins, 1995), anthropologiques (Bartoli, 1997), politiques et/ou économiques (Santo et Vernier, *ibid.*). La présente étude rompt avec ces orientations pour ne prendre en compte que les causes éducatives notamment, administratives. Le travail s'est élaboré en six chapitres.

Le premier, intitulé « problématique générale de l'étude », a présenté le contexte, les problèmes et les questions de recherche, les objectifs, l'importance et les limites du travail. Le problème général de recherche était la dégradation de l'éducation de base. Le problème principal quant à lui, était la baisse du rendement ou l'apathie professionnelle constatée depuis l'institutionnalisation de la gratuité de l'école primaire. Les problèmes spécifiques à l'étude étaient : la baisse du taux de couverture des programmes ; la baisse du taux de réussite de la classe ; la baisse du taux de fréquentation des élèves ; la baisse du taux de présence effective au poste.

La quête d'une explication a révélé l'existence d'une vive polémique entre théoriciens et praticiens de l'éducation. Les premiers soutiennent que le style démocratique est le plus efficace (...), alors que pour les seconds, c'est le style autoritaire qui est le mieux indiqué pour les écoles primaires (...). Face à l'embarras suscité par cette discussion, nous avons entrepris de vérifier l'existence et surtout la pertinence d'un lien de dépendance entre les styles de management et le rendement professionnel des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire. Nous nous sommes donc posés la question principale de recherche suivante : Les styles de management déterminent-ils le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classes ?

Une telle étude nous a semblé intéressante parce qu'elle permet, sur le plan théorique, de vérifier si les théories X et Y de Mc Gregor ainsi que les théories du management scientifique et des motivations de Maslow trouvent une validité dans notre contexte. En montrant les difficultés socio et psychopédagogiques que rencontre l'application intégrale des styles managériaux dans nos écoles primaires, notre étude a permis de jeter des bases concrètes et communes à la gestion efficace et efficiente du personnel enseignant dans nos écoles primaires. Le deuxième chapitre était intitulé « la revue critique de la littérature ». Il y

a été question, non seulement de faire une recension des écrits sur le sujet, mais aussi de présenter les théories fondamentales ainsi que leur critique. Le chapitre 3, intitulé « la revue critique des concepts » a essayé de définir et développer les principaux concepts de l'étude et ceux qui leur sont consubstantiels. Ces trois chapitres ont constitué le cadre théorique de notre étude.

Le cadre méthodologique et opératoire était constitué des chapitres 4, 5 et 6. Le chapitre 4 intitulé « approche méthodologique de l'étude » a énoncé les hypothèses de l'étude, présenté sa population, les instruments de collecte des informations sur le terrain et la façon dont les données ont été analysées. L'hypothèse générale de l'étude a été libellée de la manière suivante : Les styles de management déterminent le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classes. L'opérationnalisation de cette hypothèse générale a donné lieu aux quatre hypothèses de recherche suivantes :

HR 1 : le style de management autoritaire détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classe.

HR 2 : le style de management consultatif détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classe.

HR 3 : le style de management participatif détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classe.

HR 4 : le style de management démocratique détermine le niveau du rendement professionnel des instituteurs chargés de classe.

Pour les vérifier, nous avons ciblé les enseignants de l'arrondissement de Yaoundé III. C'est sur une trentaine d'individus de cette population accessible que nous avons mené notre pré-enquête, en partant de l'hypothèse de travail selon laquelle le style de management autoritaire était le plus efficace. Nous avons formulé notre HG compte tenu des résultats de cette pré-enquête. Par échantillonnage stratifié, nous avons constitué un échantillon de 120 sujets, pour un taux de sondage dans la population de 8,22 %. Le choix des sujets de chaque strate s'est effectué par échantillonnage aléatoire simple. Toutes les caractéristiques de la population accessible ont ainsi été respectées, d'où le caractère représentatif de notre échantillon.

Les données empiriques ont été recueillies grâce à un questionnaire de 32 questions validées par un pré-test effectué sur une trentaine d'enseignants de l'arrondissement de Yaoundé II, voisins des sites de l'étude. Le taux de sondage dans l'échantillon a été de 100 %. L'analyse des données empiriques s'est effectuée par un ordinateur munit du logiciel S.P.S.S. version 16. L'instrument statistique de vérification des hypothèses de recherche était le test de signification du Khi-carré.

Au cours de nos investigations, nous avons été confrontés à des difficultés susceptibles d'introduire des biais dans nos résultats, et de poser des limites à notre étude. Ce sont d'abord les difficultés liées à l'observation participante. En effet, celle-ci a engagé trop directement notre subjectivité car, nous n'avons pas suffisamment respecté la « distance » nécessaire entre l'observant et l'observé. Ensuite, nous avons dû faire face à des problèmes de communication lors de la collecte des données. En effet, la majorité des sujets avait du mal à comprendre les énoncés. Pour contourner cette difficulté et essayer de réduire le plus possible les biais, nous avons adapté l'échelle de mesure de Likert.

Le cinquième chapitre intitulé « la présentation et l'analyse des résultats de l'enquête », non seulement a présenté les résultats de la collecte des données empiriques sous forme de tableaux et de figures, mais aussi a fait leur analyse. Dans le sixième chapitre intitulé « la vérification des hypothèses, l'interprétation et la discussion des résultats », il était question de tester nos hypothèses de recherche et d'interpréter les résultats auxquelles nous sommes parvenus. Au terme de ce travail, toutes nos hypothèses de recherche ont été confirmées. Aussi, avons-nous conclu que le style démocratique est le plus pertinent dans l'amélioration du rendement professionnel des instituteurs.

Cependant, les altérations observées dans nos prévisions et la discussion des résultats montrent les limites de notre travail et l'absolue nécessité de l'approfondir non seulement par une extension dans l'espace géographique, mais aussi par la prise en compte de certains paramètres, notamment les corrélations entre toutes nos variables indépendantes, l'impact des normes et de tous les autres phénomènes psychosociaux fondamentaux dans les relations interpersonnelles entre les enseignants. Cet approfondissement génère des recherches fortes intéressantes. En effet, on pourrait étudier :

1) l'impact du style de management autoritaire sur le rendement des enseignants réunissant plus de dix ans de carrière ininterrompue. Il s'agirait de vérifier si ce style est corrélé au sentiment de frustration.

2) le style de management et le rendement professionnel des jeunes recrues.

3) Le style de management et la socialisation organisationnelle.

Notre étude apparaît donc très féconde, et toutes ces recherches générées, non seulement apporteront des lumières sur la pertinence de nos présentes conclusions, mais aussi, permettront de bien repenser et d'appliquer au mieux les styles managériaux dans les écoles primaires publiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abala, J. (2011), Revendication : « les instituteurs contractualisés saisissent la CONAC », *Mutation* N° 1242, Douala, Cameroun, pp. 5-6
- Agyris, C. (2007). *Savoir pour agir, surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : Dunod.
- Allen, N. J. & Meyer J.P. (1990), The measurement ant antecedent of effective, continuance and normative commitment to the organization, *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18
- Ambassa, P. (2015), *Les pratiques enseignantes dans les PPTE et la recherche du bien-être*, Mémoire de Master (inédit), Université de Yaoundé 1, Cameroun.
- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture*. Paris : Folio essais.
- Baranger, P. (1999), *Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire*. Presses Universitaires de Nancy.
- BARANGER, P. (1999), *Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire*, Presses Universitaires de Nancy.
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F.
- Bartoli, A. (1997). *Le management dans les organisations publiques*, DUNOD.
- Bernard, J-M., Tiyab 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
- Bize, P. R., GOGUELIN, P.& CARPENTIER, R. (1967). *Le penser efficace, tome II. La problématique*, Paris, Société d'Édition d'Enseignement Supérieure
- Castellan, Y. (1970). *Initiation à la psychologie sociale*. Paris : Amand Colin.
- Chiara CURONICI, Patricia MCCULLOCH, (1997) *Psychologues et enseignants (Regards systémiques sur les difficultés scolaires)*, col. Pratiques pédagogiques. De Boeck Université : Bruxelles.
- Chilland, C. (1992). *L'entretien clinique*. Paris : P.U.F.

- Colin, M., Lavoie, P., Payette, G., Delisle, M. & Monteil, C. (1995). *Initiation aux méthodes quantitatives en sciences sociales*, 2^{ème} édition, Canada. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*. Paris : Le seuil.
- Curonici, C. et Mc Culloch P (1997). *Psychologues et enseignants (Regards systémiques sur les difficultés scolaires)*, col. Pratiques pédagogiques. De Boeck Université : Bruxelles.
- Diwouta Ayissi, L. P. (2014) « Analyse politologique du système organisationnel de l'entreprise », *RAEPS, FSJP, UYII*, L'Harmattan, No Spécial, pp. 23-47.
- Diwouta Ayissi, L. P. (2014) « Gouvernance socio-politique au Cameroun : signification et sens », *RADSP*, Les Editions Kilimandjaro, Yaoundé, vol. II, No 3, pp. 62-77.
- Diwouta Ayissi, L. P. (2014-2015), « Le Cameroun et l'émergence en 2035 : une lecture des politiques publiques », *DIALOGUE ET PAIX*, Revue de la Fondation Houphouët-Boigny, N° 4, pp. 79-105.
- Durkheim, E. (1981). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF.
- Ebole, J. (2012), « Cameroun : un enseignant écrit au Premier Ministre, Chef du gouvernement. 20 propositions de réforme pour le système éducatif camerounais », *La nouvelle Expression*, tiré de <http://www.camer.be>, consulté le 14 janvier 2014.
- Fairman, J. & Mackenzie, S. (2014). Supporting teacher learning and leadership: Progress and challenge. *Communication présentée à l'European Conference of Educational Research, Porto*.
- Faverge, J-M. (1974), « Les styles des étudiants », *PsychologicaBelgica*, 14, 93-104
- Fédération des syndicats sud-éducation. (2008), « Lutter contre la précarité. Comment se battre sur son lieu de travail ? L'éducation Nationale et ses contrats. Quelques exemples de lutte », *Les cahiers de l'éducation*, <http://www.sudeducation.org>, consulté le 20 septembre 2013
- Gauthier Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire* : ESF.
- Gendron, B. (2007). "Autorité et figure d'accompagnement et de leadership de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur", *Cahiers du cerfee*, n° 22,
- Gosling, P. (1992), *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Paris : PUF.

- Grisay, A. (1997). Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, MEN-Direction de l'Evaluation et de la Prospective. *Dossiers Education et formations*, n°88.
- Haché, D. (1999). "Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation", *Perspectives d'avenir en éducation*, XXVII, n° 1
- Hannah, A. (1972), *La crise de la culture*, Folio, , chap. III : *Qu'est-ce que l'autorité ?*
- Houssaye, J. (2007), *Autorité ou éducation ? (Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation)*, col. Pédagogies / Recherche. Paris : E.S.F.
- Itong A Goufan, E. (2013). Relation sociale et négociation des conflits entre groupes : le cas des majorités Bantous et des Minorités Pygmées du Sud-Cameroun. *Thèse de Doctorat, Ph.D.* (s.p). Douala : Université de Douala.
- Itong À goufan, E. (2004). Militantisme politique et représentation sociale du chef de campement chez les Pygmées Bagyeli de Bipindi, Mémoire de DEA en Psychologie sociale (non publié). Yaoundé : Université de Yaoundé I.
- KAHN, P., OUZOULIAS A. et Patrick T., (1990), *L'éducation : approches philosophiques*, col. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris: P.U.F.
- Kent, G. (2004), « Essai sur l'éducation scolaire, *Chronique des Nation Unies* », <http://www.Un.org/french/pubs/chronique/204/numero1/0104p36.asp>, consulté le 20 mars 2014.
- Klepal. (2004), *Diriger un établissement scolaire (L'exigence du possible)*, col. Management & éducation. Paris : Hachette.
- Kom, D. (2007), « *Valorisation des enseignants au Cameroun*, Rapport d'étude », <http://www.efa.cameroun.org>, consulté le 20 mars 2014.
- LAGRAULA-FABRE, M. (2005), *La violence institutionnelle (Une violence commise sur des personnes vulnérables par des personnes ayant autorité)*, L'Harmattan, Paris.
- Lantier, H. (1987). *L'entreprise face au changement* (2e édition).
- Lemoigne, J-L. (1974), *Les systèmes de décision dans les organisations*. Paris : PUF.
- 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.

- Leplat, J. (2000), « Des obligations spécifiques », Document de travail, Ministère de l'Éducation de Base, Yaoundé-Cameroun.
- Lewin, K. (1938). Experiments on Autocratic and Democratic Atmospheres. *The Social Frontier No. 37,316-319.*
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management.* New-York : McGrawHill.
- Lippit, R. & White, R.K. (1973). Leader behavior and members reaction in three social climat, in Carwrihht & Zander, *Group dynamics*, Evanston
- Louche, C. (2007), *Psychologie des organisations.* Paris : Armand Colin.
- Mace, G. (1990). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, 2^{ème} édition. Canada : De Boeck Université.
- Magnier, A. (2009), « Conditions de travail et précarité de l'emploi, Premières informations et premiers synthèses », <http://www.travail.gouv.fr>, consulté le 15 février 2014.
- Manedong, F. (2014), « Cameroun-Instituteurs Contractuels : Débrayage en préparation pour le mois de février 2014 », *Le Messager N° 1532*, Douala-Cameroun, pp. 8
- MARCELLI, D. (2012), *Le règne de la séduction (Un pouvoir sans autorité)*, col. Essais Doc, Albin Michel, Paris.
- Maslow, A. H. (1943), "A theory of human motivation", *The Psychological Review*, 50, 370-396.
- Mc Gregor, D. (1976), *La dimension humaine de l'entreprise.* Paris : Gauthier-Villard, coll. Hommes et organisations.
- Menounga, E. (2012), « Cameroun-Education Enquête : 40000 Instituteurs en quête de statut », *Mutation N° 1423*, Douala-Cameroun, pp. 7
- Meuret, D. (2000). *Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires, leçons pour l'inspection.* Université de Bourgogne- IREDU.
- 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'Éducation de Base, Yaoundé-Cameroun.

- MINEDUB. (2014), « *Stratégie du secteur de l'éducation* », Document de travail, Ministère de l'Education de Base, Yaoundé-Cameroun
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*, Éditions d'Organisation.
- 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.
- Moscovici S. (1973), *Introduction à la psychologie sociale* (dir.), vol. 2, « les décisions collectives ». Paris : Larousse.
- 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.
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, n° 8, p. 961-972.
- Murray, R. & Spiegel (1983). *Théorie et applications de la statistique*, Série Schaum. Paris : Ergas et Marcotorchino Edition, Français.
- 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.
- 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.
- Organisation internationale du travail (2011), « *Du travail précaire au travail décent. Politiques et réglementations visant à lutter contre l'emploi précaire au Cameroun* », <http://www.ilo.org/publns>, consulté le 15 mai 2014.

- Ouellet, A. (1999). *Processus de recherche. Une introduction à la méthodologie de la recherche*, 2^e édition. Bruxelles : P.U.G.
- Ouzoulias, A. et Patrick T. sous la direction de Kahn P. (1990), *L'éducation : approches philosophiques*, col. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : P.U.F.
- PETITCLERC, J. M, (2003), *Y'a plus d'autorité !*, col. Même pas vrai, Érès, Toulouse.
- Poekert, P. (2012). Teacher leadership and professional development: examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, vol. 38, n° 2, p. 169-188.
- Poekert, P. (2014). Learning about teachers learning to lead: Reflections on themes in the teacher leadership literature. *Communication présentée à l'European Conference on Educational Research, Porto*.
- Quatrepoint, J. M. (2008), *La Crise globale*. Paris : Mille et une Nuits.
- Quivy, R. & Van Campenhout, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 2^e édition. Paris : Dunod.
- Rapport d'état du système éducatif national (2013), « *Éléments de diagnostic pour la politique éducative dans un contexte d'EPT, et du DSRP 2013* », 221p, http://www.Poledakar.org/IMF/pdf/Resen_cameroun.pdf, consulté le 20 mars 2015.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Richard, J.F. (1999). Statistique descriptive et inférence statistique, in R. Ghiglione et J.F. Richard (sous la Dir.), *Cours de Psychologie*, Tome 4, Mesure et analyse. Paris : Dunod.
- Saint, P. (1977), « L'évaluation des systèmes d'apprentissage et l'innovation », In *Les stratégies de l'innovation pédagogique*, Bibliothèque Nationale du Québec, pp. 36-53
- Santo, V.-M., et Verrier, P.-E. (1993). *Le management public*, PUF.
- Shelton, M. P. (2014). *Teacher Leadership: Development and Research Based on Teacher Leader Model Standards*. Edwardsville : Southern Illinois University.

- Siakeu, G. (n.d.), Les enfants de la déperdition scolaire au Cameroun, <http://portail-eip.org/SNC/eipafrique/cameroun/gabriel.jpeg>
- Tumi, C. (2002), « L'enseignant camerounais : une dignité bafouée », *L'effort camerounais*, N0 273(1258), Douala, Cameroun, pp. 2-3
- Watson, G., & Crossley, M. (2001). "The Strategic Management Process : an Aid to Organisational Learning in further Education", *Research in Post-Compulsory Education*, vi, n° 1.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES ABREVIATIONS	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE : LA THEORISATION DE L'ÉTUDE	5
CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE	6
1.1. LE MANAGER ET LE COMPORTEMENT ORGANISATIONNEL.....	6
1.1.1. Les déterminants structuraux des organisations	7
1.1.2. La typologie des organisations	9
1.1.3. La productivité et le rendement dans l'organisation	14
1.1.4. L'organisation et la prise de décision.....	15
1.2. L'ÉVALUATION ET LE PILOTAGE DANS LE MANAGEMENT DE L'ÉDUCATION.....	16
1.3. LA GESTION DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES	18
1.4. LES THÉORIES DE RÉFÉRENCE	19
1.4.1. Les théories X et Y de Mac Gregor.....	20
1.4.2. Les théories des besoins et des motivations	21
1.4.3. La théorie de la dynamique des groupes de Kurt Lewin	22
1.4.4. La théorie managériale de Blake et Mouton.....	24
1.4.5. La théorie Hersey et Ken Blanchard.....	25
1.4.6. La théorie des quatre systèmes de Likert.....	26
CHAPITRE 2 : LA PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE	28
2.1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	28
2.1.1. Le constat	28
2.1.2. La justification de l'étude.....	30
2.2. LE PROBLÈME DE L'ÉTUDE	32
2.3. LE TRAVAIL DE SPECIFICATION DE LA PROBLÉMATIQUE	34

2.4. LES QUESTIONS DE RECHERCHE	37
2.4.1. La question principale de recherche	37
2.4.2. Les questions spécifiques de recherche	39
2.5. LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	40
2.5.1. L'objectif principal	40
2.5.2. Les objectifs spécifiques.....	40
2.6. LES INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE.....	40
2.6.1. Les intérêts pratiques	40
2.6.2. Les intérêts théoriques	41
2.7. LES BUTS DE L'ÉTUDE	41
2.8. LES LIMITES DE L'ÉTUDE.....	41
2.8.1. Les limites spatiales.....	41
2.8.2. Les limites temporelles.....	41
2.8.3. Les limites thématiques	41
CHAPITRE 3 : L'ANALYSE DES CONCEPTS	43
3.1. L'ORGANISATION	43
3.1.1. La définition du concept.....	43
3.1.2. L'école primaire comme organisation éducative.....	43
3.1.3. L'organisation des apprentissages scolaires	46
3.1.4. L'harmonisation des programmes scolaires	49
3.1.5. L'évaluation des apprentissages scolaires	50
3.2. LE MANAGEMENT	55
3.2.1. La définition du concept.....	55
3.2.2. Le management de l'éducation.....	62
3.2.3. Les styles de management	63
3.2.4. Management des établissements scolaires.....	64
3.2.5. Rendement professionnel des enseignants	65
3.2.6. Enseignement maternel et primaire au Cameroun.....	67
3.2.7 Styles de management	68
1. le management directif	69
2. le management participatif	69
DEUXIÈME PARTIE : LA PROCEDURE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE.....	70
CHAPITRE 4 : LA MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	71
4.1. LE RAPPEL DES QUESTIONS DE RECHERCHE	71
4.1.1. Le rappel de la question principale de recherche	71

4.1.2 Le rappel du facteur principal de la question de recherche	71
4.1.3. Le rappel des questions spécifiques de recherche	72
4.2. LA FORMULATION DE L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE DE L'ÉTUDE.....	72
4.2.1. L'opérationnalisation de l'hypothèse générale de l'étude	72
4.2.2. La formulation des hypothèses de recherche.....	75
4.2.3. L'opérationnalisation des hypothèses de recherche	75
4.3. LE QUESTIONNAIRE.....	77
4.3.1. La phase préparatoire	77
4.3.1.1. Le guide du questionnaire	77
4.3.1.2. La grille du questionnaire	78
4.3.1.3. Validité de l'instrument	81
4.3.1.3.1. La validité externe ou le pré-test	81
4.3.1.3.2. La validité interne du questionnaire	82
4.3.2. Le questionnaire proprement dit (en annexe).....	88
4.4. LE SITE DE L'ÉTUDE	88
4.5. L'ENQUÊTE.....	88
4.5.1. La pré-enquête.....	88
4.5.2. La population de l'étude.....	90
4.5.3. L'échantillonnage et l'échantillon.....	93
4.5.4. L'administration du questionnaire.....	97
4.5.5. La méthode d'analyse des données	98
4.5.6. Les limites de l'étude.....	100
CHAPITRE 5 : LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS DE	
L'ENQUÊTE.....	101
5.1. LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS RELATIFS AU	
THÈME 2	101
5.1.1. La présentation et l'analyse des réponses à la question N° 7	101
5.1.2. La présentation et l'analyse des réponses à la question No 8.....	102
5.1.3. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°9.....	102
5.2. LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS RELATIVES AU	
THÈME 3	104
5.2.1. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°12	104
5.2.2. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°13	104
5.2.3. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°14	105
5.2.4. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°15	105

5.2.5. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°16	106
5.2.6. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°17	106
5.3. LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS RELATIFS AU THÈME 4	107
5.3.1. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°18	107
5.3.2. La présentation et l'analyse des réponses à la question n°19	107
5.3.3. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°20	108
5.3.4. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°21	108
5.3.5. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°22	109
5.4. LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS AU THÈME 5....	109
5.4.1. La présentation et l'analyse des réponses à la question N° 23	109
5.4.2. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°24.....	110
5.4.3. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°25.....	110
5.4.4. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°26	111
5.5. LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS AU THÈME 6....	111
5.5.1. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°27	111
5.5.2. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°28	112
5.5.3. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°29	112
5.5.4. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°30	113
5.5.5. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°31	113
5.5.6. La présentation et l'analyse des réponses à la question N°32	113
CHAPITRE 6 : LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	115
6.1. LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	115
6.1.1. La vérification de l'hypothèse de recherche N°1	115
6.1.2. La vérification de l'hypothèse de recherche N°2	116
6.1.3. La vérification de l'hypothèse de recherche N°3	117
6.1.4. La vérification de l'hypothèse de recherche N°4	118
6.2. L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	120
6.2.1. L'interprétation et la discussion de l'hypothèse de recherche N°1	120
6.2.2. L'interprétation et la discussion de l'hypothèse de recherche 2.....	121
6.2.3 L'interprétation et la discussion de l'hypothèse de recherche N°3	123
6.2.4. L'interprétation et la discussion de l'hypothèse de recherche N°4	124
6.3. LES SUGGESTIONS	125

CONCLUSION	127
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	130
TABLE DES MATIERES	137

ANNEXES

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix - Travail - Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

DIVISION DES AFFAIRES
ACADÉMIQUES DE LA SCOLARITÉ
ET DE LA RECHERCHE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace - Work - Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

THE FACULTY OF EDUCATION

DIVISION OF ACADEMIC
AFFAIRS, SCOLARITY AND
RESEARCH

LE DOYEN
The Dean

N° _____ /UYI/FSE/DAARS

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Barnabé MBALA ZE, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) autorise l'étudiant(e) TAKODJOU André, Matricule 14Z3321 inscrit(e) au Master dans le Département de *Curricula et Évaluation*, Filière *Management de l'Éducation* à mener une recherche sur le sujet intitulé **L'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDÉ III^{eme} ET LES STYLES DE MANAGEMENT DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES PUBLICS: UNE ANALYSE DU RENDEMENT PROFESSIONNEL DES INSTITUTEURS DES ECOLES PRIMAIRES PUBLIQUES.**

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit./-

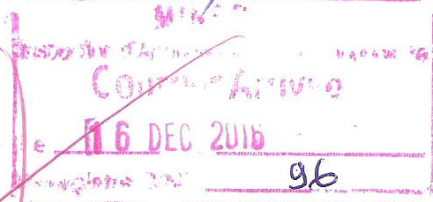


03 SEP 2015

Barnabé MBALA ZE
Professeur

TAKOÏJOU
ANDRÉ
Tel. 677846734

Yaoundé, le 16 décembre 2016



16 DEC 2016



Professeur
d'Instituteur
Ecole Normales

~~A Monsieur l'Inspecteur
d'Arrondissement de l'Education
de BASE de Yaoundé III.
Yaoundé.~~

Objet : Autorisation de recherche.

Monsieur,
Je viens très respectueusement par la
présente solliciter une autorisation
de recherche dans votre inspection.

En effet, Monsieur l'Inspecteur,
je sollicite avoir les statistiques du
personnel enseignant de votre ressort
en vue de compléter une recherche que
nous menons dans le cadre de l'obten-
tion d'un Master II en Sciences de l'Education.
Vous trouverez à la suite de cette
demande l'autorisation qui nous a
été délivrée par l'Université de Yaoundé I.
Veuillez retrouver en l'expression de notre
profond respect.

TAKOÏJOU ANDRÉ

QUESTIONNAIRE

Madame, Monsieur,

Ce questionnaire est élaboré dans le cadre d'une étude que nous menons à l'Université de Yaoundé I, en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Education. En vous garantissant l'anonymat nous vous prions de bien vouloir encadrer le numéros qui correspond à votre avis sur l'opinion exprimée..

THÈME 1: IDENTIFICATION DU RÉPONDANT

Item	Formulation de l'item	Modalité des réponses			
		Masculin		Féminin	
Q1	Vous êtes du sexe				
Q2	Votre âge se situe entre	18-20 ans	21-23 ans	24-26 ans	27 et plus
Q3	Votre niveau académique est celui du	BEPC	PROBATOIRE	BAC	LIC et plus
Q4	Statut matrimonial	Marié	Célibataire	Divorcé	Veuf
Q5	Ancienneté de service	1-10 ans	11-21 ans	23-32 ans	33 ans et plus
Q6	Ancienneté au poste	1-5 ans	6-10 ans	11-16 ans	17 ans et plus

THÈME 2: LE STYLE CONSULTATIF

Item	Formulation de l'item	Modalité de réponse			
		1	2	3	4
		Totalement D'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement pas d'accord
Q7	Dans votre école, les relations professionnelles sont étroites	1	2	3	4
Q8	Le climat qui règne dans votre école est un climat de confiance	1	2	3	4
Q9	Dans votre école, les échanges entre collègue sont nombreux	1	2	3	4
Q10	Dans votre école, la communication entre collègue est facile	1	2	3	4
Q11	Le style de management consultatif est effectif dans votre école	1	2	3	4

THÈME 3: LE STYLE AUTORITAIRE

Item	Formulation de l'item	Modalité des réponses			
		1	2	3	4
		Totalement D'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement pas d'accord
Q12	Dans votre école, les rapports entre collègues sont distants	1	2	3	4
Q13	Le climat qui règne dans votre école est un climat de méfiance	1	2	3	4
Q14	Dans votre école, les conflits entre collègues sont réguliers	1	2	3	4
Q15	Dans votre école, les décisions sur les questions professionnelles sont centralisées	1	2	3	4
Q16	Dans votre école, l'implication au travail se fait plus par crainte des sanctions	1	2	3	4
Q17	Le style de management autoritaire est effectif dans votre école	1	2	3	4

THÈME 4 : LE STYLE PARTICIPATIF

Item	Formulation de l'item	Modalité des réponses			
		1	2	3	4
		Totalement D'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement pas d'accord
Q18	Dans votre école, l'entraide professionnelle est très effective	1	2	3	4
Q19	Dans votre école, le travail est organisé par équipe	1	2	3	4
Q20	Dans votre école, l'assistance professionnelle est très effective	1	2	3	4
Q21	Dans votre école, tout le monde participe à la des décisions sur les questions professionnelles	1	2	3	4
Q22	Le style de management participatif est effectif dans votre école	1	2	3	4

THÈME 5 : LE STYLE DÉMOCRATIQUE

Item	Formulation de l'item	Modalité des réponses			
		1	2	3	4
		Totalement D'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement pas d'accord
Q23	Dans votre école, les décisions sont prises de manière consensuelle	1	2	3	4
Q24	Dans votre école, les décisions sont celles de la majorité	1	2	3	4
Q25	Dans votre école, l'implication au travail se fait plus respect des règles	1	2	3	4
Q26	Le style de management démocratique est effectif dans votre école	1	2	3	4

THÈME 6 : LE RENDEMENT PROFESSIONNEL

Item	Formulation de l'item	Modalité de réponse			
		1	2	3	4
		Totalement D'accord	D'accord	Pas d'accord	Totalement pas d'accord
Q27	Votre taux de couverture des programmes est celui requis par les IO	1	2	3	4
Q28	Le taux de réussite de votre classe est au dessus de la moyenne	1	2	3	4
Q29	Votre taux de préparation de leçons est celui requis par les IO	1	2	3	4
Q30	Le taux de fréquentation de votre classe est élevé	1	2	3	4
Q31	Votre taux de présence effective au poste celui requis par les IO	1	2	3	4
Q32	Le niveau de votre rendement professionnel est satisfaisant	1	2	3	4

Merci de votre participation

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE BASE
DÉLÉGATION RÉGIONALE DU CENTRE
DÉLÉGATION DÉPARTEMENTALE DU MFOUNDI
INSPECTION D'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDÉ III^e
AFFAIRES GÉNÉRALES

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
PAIX - TRAVAIL - PATRIE



IAEB YAOUNDE III^e

RAPPORT DE RENTRÉE 2016-2017

BAG

Par :

M. KPAMA Jean Bosco

Président (IAEB Yaoundé 3^e)

TABLEAU DU KHI CARRE LU

v	$\alpha = 0.05$	$\alpha = 0.01$	$\alpha = 0.001$
1	3.84	6.64	10.83
2	5.99	.21	13.82
3	7.82	11.35	16.27
4	9.49	13.28	18.47
5	11.07	15.09	20.52
6	12.59	16.81	22.46
7	14.07	18.48	24.32
8	15.51	20.09	26.13
9	16.92	21.67	27.88
10	18.31	23.21	29.59
11	19.68	24.73	31.26
12	21.03	26.22	32.91
13	22.36	27.69	34.53
14	23.69	29.14	36.12
15	25.00	30.58	37.70
16	26.30	32.00	39.25
17	27.59	33.41	40.79
18	28.87	34.81	42.31
19	30.14	36.19	43.82
20	31.41	37.57	45.32
21	32.67	38.93	46.80

22	33.92	40.29	48.27
23	35.17	41.64	49.73
24	36.42	42.98	51.18
25	37.65	44.31	52.62
26	38.89	45.64	54.05
27	40.11	46.96	55.48
28	41.34	48.28	56.89
29	42.56	49.59	58.30
30	43.77	50.89	59.70
31	44.99	52.19	61.10
32	46.19	53.49	62.49
33	47.40	54.78	63.87
34	48.60	56.06	65.25
35	49.80	57.34	66.62
36	51.00	58.62	67.99
37	52.19	59.89	69.35
38	53.38	61.16	70.71
39	54.57	62.43	72.06
40	55.76	63.69	73.41
41	56.94	64.95	74.75
42	58.12	66.21	76.09
43	59.30	67.46	77.42
44	60.48	68.71	78.75

45	61.66	69.96	80.08
46	62.83	71.20	81.40
47	64.00	72.44	82.72
48	65.17	73.68	84.03
49	66.34	74.92	85.35
50	67.51	76.15	86.66
51	68.67	77.39	87.97
52	69.83	78.62	89.27
53	70.99	79.84	90.57
54	72.15	81.07	91.88
55	73.31	82.29	93.17
56	74.47	83.52	94.47
57	75.62	84.73	95.75
58	76.78	85.95	97.03
59	77.93	87.17	98.34
60	79.08	88.38	99.62
61	80.23	89.59	100.88
62	81.38	90.80	102.15
63	82.53	92.01	103.46
64	83.68	93.22	104.72
65	84.82	94.42	105.97
66	85.97	95.63	107.26
67	87.11	96.83	108.54

68	88.25	98.03	109.79
69	89.39	99.23	111.06
70	90.53	100.42	112.31
71	91.67	101.62	113.56
72	92.81	102.82	114.84
73	93.95	104.01	116.08
74	95.08	105.20	117.35
75	96.22	106.39	118.60
76	97.35	107.58	119.85
77	98.49	108.77	121.11
78	99.62	109.96	122.36
79	100.75	111.15	123.60
80	101.88	112.33	124.84
81	103.01	113.51	126.09
82	104.14	114.70	127.33
83	105.27	115.88	128.57
84	106.40	117.06	129.80
85	107.52	118.24	131.04
86	108.65	119.41	132.28
87	109.77	120.59	133.51
88	110.90	121.77	134.74
89	112.02	122.94	135.96
90	113.15	124.12	137.19

91	114.27	125.29	138.45
92	115.39	126.46	139.66
93	116.51	127.63	140.90
94	117.63	128.80	142.12
95	118.75	129.97	143.32
96	119.87	131.14	144.55
97	120.99	132.31	145.78
98	122.11	133.47	146.99
99	123.23	134.64	148.21
100	124.34	135.81	149.48