



HAL
open science

Le développement des compétences dans l'enseignement secondaire au Cameroun : pilier de l'engagement organisationnel des enseignants

Innocent Essomme, Chevalier de Dieu Kutche Tamghe

► To cite this version:

Innocent Essomme, Chevalier de Dieu Kutche Tamghe. Le développement des compétences dans l'enseignement secondaire au Cameroun : pilier de l'engagement organisationnel des enseignants. Le métier d'enseignant, aujourd'hui et demain : Défis et opportunités, Dec 2019, Bertoua, Cameroun. hal-02559901

HAL Id: hal-02559901

<https://hal.science/hal-02559901v1>

Submitted on 30 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le développement des compétences dans l'enseignement secondaire au Cameroun : pilier de l'engagement organisationnel des enseignants

**Communication à la Journée de Recherche de L'ENS de Bertoua. Le métier
d'enseignant, aujourd'hui et demain : Défis et opportunités**

Auteurs :

ESSOMME Innocent, PhD, Université de Dschang
Tel : (237) 694638424, Email: essommeinnocent@yahoo.fr

KUTCHE TAMGHE Chevalier de Dieu, PhD, Institut Panafricain pour le Développement
Tel : (237) 694337344, Email: kutchevalier2002@yahoo.fr

Résumé

Cet article vise à analyser l'impact des pratiques de développement des ressources humaines sur l'engagement organisationnel des enseignants du secondaire public au Cameroun. Pour y parvenir, nous avons opté pour une démarche quantitative. Celle-ci a été conduite à l'aide d'un questionnaire soumis à un échantillon aléatoire constitué de 426 enseignants. L'analyse descriptive des données montre que le niveau de pertinence des pratiques de développement des compétences est assez faible dans le système éducatif camerounais. De même, la régression linéaire a révélé que le développement des compétences a une influence significative sur l'engagement organisationnel des enseignants. Ces résultats suggèrent d'améliorer le système de formation continue en vigueur dans les établissements scolaires afin d'agir positivement sur l'engagement organisationnel des enseignants.

Mots clés : développement des compétences, Formation continue, engagement organisationnel, pratiques mobilisatrices des RH, enseignement secondaire public

Abstract

This article aims to analyze the impact of human resource development practices on the organizational commitment of public secondary teachers in Cameroon. To achieve this, we opted for a quantitative approach. This was done using a questionnaire submitted to a random sample of 426 teachers. The descriptive analysis of the data shows that the level of relevance of skills development practices is quite low in the Cameroonian education system. Likewise, the linear regression revealed that skill development has a significant influence on the organizational commitment of teachers. These results suggest that the continuous training system in force in schools should be improved in order to have a positive effect on the organizational commitment of teachers.

Keywords : skills development, Continuous training, organizational commitment, HR mobilizing practices, public secondary education

1. Introduction

L'éducation scolaire fait partie des droits fondamentaux de l'homme et apparaît aujourd'hui comme un défi mondial pour lequel la qualité serait un préalable pour l'atteinte des objectifs globaux des nations (PNUD, 1990). Selon Hugon (2005), l'éducation scolaire et la formation jouent un rôle important dans le processus de développement. En effet, depuis la conférence d'Addis Abéba (1961) l'éducation est affirmée comme une priorité pour l'ensemble de la communauté internationale. Elle permet aux jeunes d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour relever les défis quotidiens et profiter des opportunités économiques, sociales, professionnelles et culturelles qui se présentent devant eux toute leur vie. De ce point de vue, l'éducation est vectrice clé réduction de la pauvreté individuelle et collective (Hugon, 2003). Au centre du projet de formation des jeunes, se trouvent les enseignants formateurs. Selon la Loi d'Orientation de l'Education du Cameroun votée en 1998 ; leur mission générale est la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux (Article 4).

Toutefois, comme le relève l'UNESCO (2016), l'école destinée à mettre en œuvre cette mission à elle assignée rencontre de nombreuses difficultés en particulier les problèmes de formation, de mobilisation et d'implication des enseignants. Cela expliquerait le niveau des résultats scolaires encore insatisfaisants comme l'indique le rapport MINESEC (2015). En effet, plusieurs auteurs camerounais se sont intéressés à la question des performances scolaires. Kutche (2019a) par exemple constate que le niveau de performance globale du système éducatif camerounais est très faible et l'on ne cesse de clamer selon l'inefficacité du système d'enseignement. Aussi, le Rapport d'Etat du Système Educatif Camerounais (RESEN, 2006) a révélé une désaffection que connaît la profession d'enseignant. La considération qui est attachée à l'enseignant n'est pas reconnue selon Tsafack (2000) pour qui « *ces enseignants au lieu de susciter l'intérêt des élèves pour la profession qu'ils exercent, les découragent plutôt* ». Fort des développements qui précèdent, nous sommes amenés à nous poser la question de savoir si le développement des compétences influence l'engagement organisationnel des enseignants du secondaire public au Cameroun. Autrement dit, il est question de voir si les pratiques relatives à la formation continue ont un effet sur l'engagement organisationnel des enseignants du secondaire public au Cameroun.

Ces différentes interrogations nous ont amené à formuler l'hypothèse principale suivante : Les pratiques de développement des compétences (formation continue) influence l'engagement organisationnel des enseignants du secondaire public au Cameroun.

Pour vérifier ces hypothèses, ce travail est organisé en trois parties : tout d'abord, une synthèse de l'état de l'art est présentée. Ensuite, la méthodologie de collecte et de traitement des données quantitatives est déclinée. Enfin, la dernière partie est consacrée à la présentation des principaux résultats et donne lieu à une discussion qui ouvre sur des perspectives pour des études futures.

2. Éléments justificatifs de l'étude

En portant le choix sur le développement des compétences des enseignants, cette étude veut placer la formation continue au centre de l'efficacité du système scolaire. Aussi, en s'appuyant sur le postulat selon lequel toute réussite dépend de la capacité des meilleures organisations à mobiliser leurs ressources comme facteur de différence, le capital humain apparaît au premier rang dans les facteurs clés de succès (Besseyre, 1988). Comme l'indique Vermot-Gaud (1986), ce qui différencie l'organisation performante de l'entreprise non performante, ce sont avant tout les hommes, leur enthousiasme, leur créativité. Tout le reste, dit-il, peut s'acheter, s'apprendre ou se copier.

L'investissement dans la formation continue des ressources humaines s'impose donc de plus en plus comme l'une des solutions pouvant permettre aux établissements scolaires du secondaire public au Cameroun d'améliorer la qualité de ses enseignements et partant, les résultats aux examens nationaux. Dès lors, les recherches en GRH permettent d'identifier les pratiques mobilisatrices de la GRH et particulièrement celles relatives au développement des ressources humaines dans des contextes spécifiques comme pouvant influencer significativement l'engagement organisationnel des agents.

2.1. Les pratiques mobilisatrices de GRH comme cadre théorique de la relation développement des compétences-engagement organisationnelle

La mobilisation des ressources humaines est souvent citée comme une source d'avantage compétitif et de performance (Barraud-Didier et al. 2003). En matière de gestion des ressources humaines (GRH), le modèle traditionnel de « contrôle », où le personnel est considéré comme un coût à minimiser, cède la place au modèle renouvelé de la « mobilisation », où le personnel est perçu comme un investissement favorisant la flexibilité et la création de valeur (Arthur, 1994). Pour Macky et Boxall (2007), l'engagement ou l'implication des salariés est indispensable à la réalisation des objectifs de l'organisation et doit relever d'une démarche stratégique en GRH. Les pratiques mobilisatrices visent la mobilisation, l'engagement et le développement des compétences des employés afin d'accroître les performances économique et sociale des entreprises (Barraud-Didier et al. 2003 ; Osterman, 2006 ; Beaupré et Cloutier, 2007).

Pour Shih, Chiang et Hsu (2013), les pratiques mobilisatrices sont susceptibles de stimuler les salariés et favoriser une meilleure implication organisationnelle de leur part. Lawler (1986) en propose une première typologie constituée de quatre grappes de pratiques mobilisatrices : le partage de l'information, le développement des compétences, le partage du pouvoir et les systèmes de reconnaissance. Pour l'auteur, la gestion participative est un facteur essentiel de la mobilisation des employés. Par la suite, de nouvelles recherches font apparaître d'autres typologies : les pratiques d'information, d'identification, de récompenses et de management participatif, d'implication, de formation, de rémunération, de recrutement et d'organisation du travail (Igalens, 1997) ; ou encore les

pratiques d'embauche, de développement des compétences, de partage d'information et de rétroaction (Tremblay et al., 2005).

Cependant, Barraud-Didier, Guerrero et Igalens (2003), Aït Razouk et Bayad (2011) conçoivent les pratiques mobilisatrices comme un ensemble de pratiques complémentaires des ressources humaines mesuré sous forme d'un indice additif et non comme des pratiques individuelles. Ils identifient les pratiques de rémunération incitative, le partage de l'information, la formation et la gestion des carrières comme faisant partie des pratiques les plus mobilisatrices.

On constate bien à l'analyse que parmi les pratiques les plus mobilisatrices qui reviennent dans la littérature, figurent en bonne place les pratiques de développement des compétences et notamment la formation.

2.2. Le développement des compétences du capital humain du secteur éducatif camerounais

Le développement des compétences sera entendu dans cette étude comme la formation continue des enseignants). Dans le secteur éducatif, il n'est pas étrange de constater des réticences des éducateurs aux pratiques de formation initiées à leur endroit. Or, c'est un outil clé d'actualisation des savoirs, de mobilisation des compétences et un levier de gestion des carrières professionnelles.

En vue d'accroître ses performances, son efficacité et son rendement professionnels, l'Etat du Cameroun assure au fonctionnaire au cours de leur activité, une formation permanente dont le régime est fixé par décret du Premier Ministre (Décret n° 2000/359, 2000). Les conditions d'accès, la durée et l'organisation des études, ainsi que les modalités d'évaluation et de certification sont fixées par des textes législatifs et réglementaires. Ces établissements qui dispensent des formations théorique et pratique, peuvent relever de la tutelle du ministère ou des universités. La durée de formation dans ces centres est de deux ans pour les titulaires d'une licence et de 5 ans pour les titulaires du Baccalauréat. Pour les ENIET et les ENIEG, la durée est de 3 ans pour les titulaires du BEPC, 2 ans pour les titulaires du Probatoire et 1 an pour les titulaires du Baccalauréat.

La formation initiale offre les connaissances nécessaires à l'exercice du métier, les Savoir-faire pour mobiliser ces connaissances et les actualiser. Elle est axée sur la formation disciplinaire et offre peu de place aux aspects pratiques. Elle semble très souvent déconnectée du terrain, dans la mesure où elle n'intègre pas des situations d'enseignement en zones difficiles ou en milieu rural.

Paquay (1994) envisage le développement du capital humain des enseignants sous six aspects : les compétences du praticien réflexif, les compétences de l'enseignant savant, les compétences de l'enseignant technicien, les compétences de l'enseignant artisan, les compétences de l'enseignant acteur social et les compétences relatives à la personne même de l'enseignant.

Les compétences du “ praticien réflexif ” : On considère actuellement qu'un bon enseignant doit posséder des compétences de réflexivité. C'est dire qu'il réfléchit, en amont, au moment de la préparation, comme en aval, après l'action, qu'il se penche sur ce qu'il va faire ou ce qu'il a fait. Mais, comme l'indique Paquay (1994), il ne devient un praticien “ réflexif ” que lorsque son activité intellectuelle, au-delà de la simple prévision ou observation, se fonde sur une analyse instrumentée par des outils conceptuels ; qu'il peut se référer à des théories permettant de dépasser l'empirique ou le cas par cas, et qui donnent sens, c'est-à-dire à la fois signification et orientation, à l'ensemble de son action pédagogique. Car, dans tous les cas, c'est bien d'action pédagogique qu'il s'agit : le passage par les théories de référence n'est qu'un détour pour mieux agir. Le fondement est bien l'alternance pratique/théorie/pratique.

Ainsi, selon Houpert (2005), en formation continue, le travail autour des compétences de réflexivité est évidemment indispensable pour tous les enseignants ; les plus expérimentés comme les plus jeunes. Cela peut se justifier par plusieurs raisons : la première, c'est que l'analyse de pratiques est une activité très contextualisée et donc sans cesse justifiée. De plus, cette compétence s'installe nécessairement dans la durée, on ne peut prétendre la maîtriser dans un temps court. La formation initiale est largement insuffisante pour l'installer profondément, durablement, efficacement. Sur la base de ces observations, Houpert (2005) estime que la formation continue en compétences de réflexivité est indispensable pour le développement des enseignants.

Les compétences de l'“ enseignant savant ” : Ce sont les compétences généralement reconnues aux enseignants. Elles concernent la maîtrise des savoirs. A cet effet, Aquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2001) estiment qu'il faut permettre à l'enseignant d'accéder à un bon niveau de connaissances disciplinaires - et, en ce qui concerne les professeurs des écoles, l'éventail des disciplines est très large - et de connaissances interdisciplinaires. Ils ajoutent que l'enseignant doit ensuite être capable de transformer ces savoirs de type universitaire en savoirs enseignés à travers une bonne maîtrise de la didactique de la ou des discipline(s). Cette prescription est davantage utile en contexte camerounais où la plupart des enseignants sont issus du secteur privé, sans formation initiale en pédagogie et en didactique. Leurs diplômes universitaires suffisent dans la majorité des cas pour leur recrutement comme enseignants dans les structures privées et même publiques. Dans ces conditions, le besoin de formation continue est patent, aussi bien pour les savoirs académiques, de type universitaire, que pour les savoirs didactiques (Houpert, 2005).

Les compétences de l'“ enseignant technicien ” : « L'enseignant “ technicien ” sait que son métier passe par une série de gestes professionnels, de gestes qui peuvent être décomposés en unités distinctes, voire en très petites unités » (Houpert, 2005). Il doit alors maîtriser de nombreuses techniques de transmission des savoirs. Si la pratique du terrain est nécessaire pour développer certaines aptitudes techniques, il reste que certaines techniques doivent être apprises par la formation (Lemosse, 1989). C'est le cas par exemple

du classement des ouvrages à la bibliothèque, l'enregistrement des résultats des évaluations dans une base de données numérique à cette heure du digital, savoir rythmer la voix lors de la transmission, savoir occuper l'espace-classe.

Les compétences de l' "enseignant artisan" : Contrairement aux compétences précédentes, celles de l'enseignant "artisan", réfère à une vision holistique de ce qu'il fait. Ce qui importe pour lui, comment il construit son action, son cours, comment il le structure et l'anime. De ce fait, il doit savoir monter et utiliser les fiches techniques (fiches de cours), qui orientent son action dans un délais défini. Paquay (1994) retient que le désir d'efficacité amène l'enseignant à chercher à se doter des cours mieux structurées, lui imposant de ce fait une nécessaire formation. Ainsi, si la formation initiale permet d'acquérir des compétences à ce niveau, il n'en demeure pas moins que les contextes très évolutifs des programmes de formation et du macroenvironnement imposent une adaptation permanente à travers la formation continue et les échanges d'expérience.

Les compétences de l' "enseignant acteur social" : En tant qu'acteur social, il doit être capable de montrer des compétences liées à son rôle social (Perrenoud, 1994a). Il doit interagir avec ses collègues et avec sa hiérarchie. La nature de ses rapports aux autres peut être déterminantes dans le succès de sa mission. De ce fait, il doit développer des compétences en matière de travail en équipe, travail collaboratif, que ce soit en classe que ce soit en dehors de l'école. En effet, l'enseignant interagit avec les parents d'élèves et les partenaires de l'éducation, la justice, la police, les acteurs culturels.... Si chaque acteur à un rôle précis, il n'en demeure pas moins qu'il faut savoir les coordonner afin qu'ils produisent des résultats escomptés. Houpert (2005) observe à cet effet que l'apprenant ne peut être envisagé que dans sa globalité, ce qui impose à l'enseignant étroitement avec les parents, entretenir avec eux une relation professionnelle, les plaçant sur un pied d'égalité, mais dans un rôle différent. Il en de même de l'environnement social constitué des partenaires "naturels" de l'école, de la justice et de la police entre autres. Par la formation, la formation continue l'enseignant apprend à connaître tous les rouages du système éducatif aussi bien que ceux des autres structures utiles, bref de tout ce qui peut constituer une aide dans sa mission.

Les compétences liées à la " personne " de l'enseignant : Quelle que soit l'importance du rôle social de l'enseignant, il convient de ne jamais oublier que l'enseignant est un individu, ce qui n'est facilement reconnu ni par l'institution ni par les membres qui la composent (Abraham, 1984). On aborde assez peu tout ce qui est signe de l'émergence de la personne : tout au plus évoquera-t-on à mots couverts, et souvent sans rien faire pour lui, celui qui a craqué, n'a pas résisté à la pression des élèves qui le chahotent, des parents d'élèves qui le bousculent, du directeur qui le harcèle. Selon le même auteur, le plus souvent, on a l'impression qu'il n'y a pas d'être humain derrière l'enseignant. Et pourtant, certaines compétences personnelles sont utiles dans le métier. Ainsi, l'enseignant doit apprendre à contrôler ses émotions, son stress, et développer sa capacité de leadership. Cela peut se faire à travers des formations en développement personnel.

2.3. L'engagement organisationnel

L'engagement organisationnel réfère à l'attachement qu'un employé manifeste à l'égard de son organisation et cet état psychologique a des conséquences sur la décision d'en rester membre (Simard, Doucet et Bernard, 2005). Selon Meyer et Allen (1991), trois dimensions de l'engagement organisationnel peuvent être identifiées : l'engagement affectif, calculé et normatif. *L'engagement affectif* renvoie à l'attachement émotionnel, à l'identification et à l'implication du salarié à l'égard de son organisation (Müller et Djuatio, 2011). Dans notre contexte, les enseignants avec un fort engagement affectif demeurent le métier par désir et non pas parce qu'ils n'ont pas d'autres choix. Cette dimension est considérée comme étant le meilleur prédicteur de l'efficacité au travail (Bentein, Vandenberghe et Dulac, 2004). *L'engagement normatif* se manifeste par des attitudes de loyauté et de devoir. Il traduit une prédisposition à agir dans les intérêts de l'organisation. *L'engagement calculé* ou engagement de continuité, met en évidence le coût généré par le départ de l'organisation. Les employés ayant un fort engagement calculé restent dans l'organisation par besoin (Meyer et Allen, 1991) et seraient susceptibles de ressentir à terme des frustrations qui pourraient rendre leur travail inadéquat (Bentein, Vandenberghe et Dulac, 2004). Les enseignants avec un fort engagement calculé sentent très rapidement des frustrations lorsque leurs besoins ne sont pas satisfaits.

Travailler sur l'engagement des salariés, c'est travailler sur leur motivation donc sur leur réalisation individuelle dans un projet collectif (Peretti, Pozzo di Borgo, Barth, Brunet et al, 2012). L'engagement constitue une force qui pousse un individu à poser des actions qui s'avèrent pertinentes au regard d'une ou de plusieurs cibles (Meyer et Allen, 1991). Citant Schaufeli et al. (2002), Ping Wang (2011) dit de l'engagement qu'il est comme la vigueur, le dévouement et la concentration au travail. S'inspirant de son étude, Kutche (2019b) dit qu'un enseignant est engagé s'il est dévoué et concentré dans son travail et si son intention de départ en cas de meilleure opportunité n'est pas grande. A contrario, un enseignant non engagé se distingue par l'absence d'efforts supplémentaires face aux besoins pédagogiques des apprenants, la non-préparation des cours et la volonté de partir à la moindre opportunité. Enfin, l'employé engagé s'implique, il est heureux d'être membre de l'organisation pour laquelle il travaille et fait tout en son pouvoir pour le demeurer (Meyer et Allen, 1991). Bref, l'individu qui démontre un fort niveau d'engagement affectif demeure membre de l'organisation parce qu'il le désire (Simard, Doucet et Bernard, 2005). Il semble de ce point de vue, exister une relation d'échange entre ce que l'enseignant reçoit de l'établissement scolaire son implication au travail.

3. Méthodologie

3.1. Echantillonnage

Notre échantillon est constitué de 426 enseignants. Plus précisément, 44% des hommes (188) et 56% de femmes (238). De plus, cet échantillon est constitué de 36,2% d'enseignants dont l'âge est compris entre 20 et 30 ans. Majoritairement, 45,5% des enseignants sont compris entre 30 et 40 ans tandis que ceux ayant entre 40 à 50 ans représentent 13,8 %. Enfin, les plus âgés (50 à 60 ans) correspondent seulement à 4,5% de notre échantillon. Pour ce qui est de l'expérience professionnelle, 38 % des enquêtés

ont entre 0 et 5 ans d'ancienneté comme enseignants, 35,9% ont entre 6 et 10 ans, 12,9 % ont entre 11 et 15 ans, 6,6% ont entre 16 et 20 ans, 4% ont entre 21 et 25 ans et 2,6% en ont plus de 25. Aussi, la grande majorité des enseignants (292) ont un diplôme de l'enseignement secondaire de deuxième catégorie tandis que 134 ont un diplôme de première catégorie. Compte tenu de la diversité linguistique du Cameroun (français et anglais), où, se côtoient à la fois les formations dans les sous-systèmes francophone et anglophone. Nous avons respecté la parité absolue entre ces deux sous-systèmes à savoir 50% d'enseignants pour chacun des deux sous-systèmes.

3.2. Méthode de collecte des données

La collecte des données s'est faite à l'aide d'un questionnaire administré sur une période de 08 mois à compter de Novembre 2018 à Juin 2019. Un total de 525 a été administré aux enseignants fonctionnaires issus de 21 lycées bilingues au Cameroun dont 02 Lycées à Bafoussam, 10 à Douala et 9 à Yaoundé. La mesure de chacune des variables a été notées sur une échelle de Likert en cinq points allant de 1 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord. Nous avons obtenu un retour de 456 questionnaires remplis, soit un taux de récupération de l'ordre de 86,85%. Après traitement, le nombre de questionnaires valides finalement retenus est de 426, soit un taux de réponse satisfaisant de 81,14%.

3.3. Méthodologie de traitement des données

Le test des hypothèses est précédé de l'analyse de la qualité et de la fiabilité des instruments de mesure. L'analyse des fréquences permet d'apprécier le niveau de pertinence des pratiques de développement des compétences dans l'enseignement secondaire public au Cameroun ainsi que le niveau d'engagement des enseignants. L'échantillon valide étant de 426 enseignants, seront considérés comme non pertinentes et pas bien implantées, les pratiques dont le pourcentage cumulé croissant des avis se situe sur la modalité 3 représentant l'avis neutre ou indécis sur l'échelle de Likert (1961). Seuls les avis représentant les modalités 4 et 5 sur l'échelle correspondront aux pratiques pertinentes et bien implantées. La même procédure est appliquée pour la variable dépendante. La même procédure sera appliquée pour l'engagement. Il s'en suivra un test de fiabilité ou de cohérence à travers l'analyse de l'Apha de Cronbach (α) qui détermine dans une large mesure l'analyse de la dimensionnalité qui se fera à travers la méthode de l'analyse factorielle en correspondance multiple, puisque les variables d'études mobilisées sont essentiellement qualitatives. Pour le coefficient Alpha de Cronbach, le seuil retenu est de 0,6 pour une étude l'exploratoire et de 0,8 pour l'étude confirmatoire comme le préconisent Evrad, Pras et Roux (2003). Le test des hypothèses se fera à travers la régression linéaire simple. Elle permettra de rechercher et d'établir le type de relation entre les pratiques de développement des compétences et l'engagement des enseignants à partir d'une équation linéaire.

4. Présentation des résultats et discussion

Les résultats de l'analyse descriptive permettent d'apprécier la fréquence, la consistance interne et la dimensionnalité des échelles de mesures. Quant à l'analyse inférentielle, elle permet de vérifier les hypothèses de recherches.

4.1. Résultats de l'analyse descriptive

4.1.1. Fréquence, fiabilité et dimensionalité de la variable indépendante

✓ Analyse des fréquences de données sur le développement des compétences

Le tableau 1 permet d'observer que 18 enseignants sur les 426 (4,2%), trouvent que les pratiques de développement des compétences dans l'enseignement secondaire public au Cameroun sont bien implantées. Pour la majorité des enseignants (95,8%), elles ne sont pas bien implantées, ce qui semble traduire de nombreuses insuffisances.

Tableau 1 : Fréquence des données sur le « Développement des compétences »

Pertinence des pratiques de développement compétences					
Echelle		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	49	11,5	11,5	11,5
	2	253	59,4	59,4	70,9
	3	106	24,9	24,9	95,8
	4	18	4,2	4,2	100,0
	Total	426	100,0	100,0	

Source : Traitement de nos données sous SPSS.23

✓ Analyse de la fiabilité et de la dimensionalité du développement des compétences

L'échelle de mesure de la variable développement des compétences, est inspirée des travaux de Kutche (2019a). Huit (8) items sont retenus à savoir : Les formations continues ouvertes à tous ; Le partage de la formation avec les collègues est une réalité ; J'ai la possibilité d'évoluer dans ma carrière grâce à ma formation ; L'évaluation à froid des formations est une réalité dans mon établissement ; Les contenus de formation sont stimulants ; J'apprends des choses nouvelles et utiles lors des séminaires pédagogiques ; Les formations reçues ont une incidence positive sur la qualité de mon travail ; Les formations tiennent compte de vos besoins réels.

L'Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM), sous SPSS 23, a permis d'avoir une moyenne du coefficient Alpha de Cronbach très intéressante de 0,84 comme on peut le constater dans le tableau 2. Ce qui atteste de la bonne cohérence interne échèles de mesure. Par ailleurs, la moyenne du pourcentage de la variance représentée des deux dimensions de notre modèle est de 58,86%, largement supérieur au seuil acceptable de 50%. Sur la base de ces constats, les deux dimensions sont retenues comme étant suffisamment représentatives de l'ensemble des pratiques de développement des compétences.

Tableau 2 : *Qualité et fiabilité des échelles de mesure du développement des compétences*

Dimension	Alpha de Cronbach	Variance représentée		
		Total (Valeur propre)	Inertie	% de la variance
1	,911	4,154	,692	69,226
2	,751	2,670	,445	44,499
Total		6,824	1,137	
Moyenne	,848 ^a	3,412	,569	56,863

a. La moyenne alpha de Cronbach est basée sur la valeur propre moyenne.

Source : Traitement de nos données sous SPSS.23

4.1.2. *Fréquence, fiabilité et dimensionalité de la variable dépendante*

✓ **Analyse de la fréquence de l'engagement organisationnel**

D'une manière générale, le niveau d'engagement des enseignants du secondaire public que Cameroun est assez faible. Le Tableau 3 montre que le niveau d'engagement au travail des enseignants est assez faible. Seulement 29 sur 426 enseignants semblent assez impliqués dans le travail. Le pourcentage cumulé croissant des enseignants qui semblent ne pas être suffisamment engagés est de 93,2 %.

Tableau 3 : Fréquence de données sur l'« Engagement organisationnel »

Engagement organisationnel					
Echelle		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	9	2,1	2,1	2,1
	2	301	70,7	70,7	72,8
	3	87	20,4	20,4	93,2
	4	29	6,8	6,8	100,0
	Total	426	100,0	100,0	

Source : Traitement de nos données sous SPSS.23

✓ **Fiabilité et dimensionalité de l'engagement organisationnel**

Les items retenus pour l'échelle de l'engagement organisationnel sont au nombre de 4 à savoir : *Votre travail est stimulant et énergisant, Vous êtes très impliqués dans votre travail, Vous êtes prêts à faire des efforts supplémentaires sans attendre une compensation, Vous envisager de réaliser toute votre carrière professionnelle dans l'enseignement.* Le tableau des récapitulatif des modèles concernant cette échelle (Tableau 4), indique une moyenne du coefficient Alpha de Cronbach est très intéressante (0,72), attestant de la bonne cohérence interne des items de l'engagement des enseignants. Par ailleurs, la moyenne du pourcentage de la variance des deux dimensions du modèle est de 54,80% largement supérieur au seuil acceptable de 50%. Sur la base de ces constats, les deux dimensions sont retenues comme étant suffisamment représentatives de l'engagement organisationnel du personnel enseignant.

Tableau 4 : Qualité et fiabilité des échelles de mesure de l'engagement

Récapitulatif des modèles				
Dimension	Alpha de Cronbach	Variance représentée		
		Total (Valeur propre)	Inertie	% de la variance
1	,852	2,772	,693	69,307
2	,506	1,612	,403	40,305
Total		4,384	1,096	
Moyenne	,725 ^a	2,192	,548	54,806

a. La moyenne alpha de Cronbach est basée sur la valeur propre moyenne.

Source : Traitement de nos données sous SPSS.23

4.2. Résultats de l'analyse inférentielle

Le modèle de recherche vise à montrer que les pratiques de développement des compétences ont une influence sur l'engagement organisationnel des enseignants. La régression linéaire simple est utilisée pour tester ce lien entre le développement des compétences-formation continue) et l'engagement organisationnel des enseignants.

4.2.1. Analyse de l'influence de la formation de la formation continue sur l'engagement

Le tableau des récapitulatifs des modèles (Tableau 5) indique un coefficient de détermination R² de 0,55 soit une contribution à l'explication de la variabilité de l'engagement organisationnel de 55%. Le pouvoir de prédiction de la formation des RH sur l'engagement est donc moyen. Le test de Durbin-Watson de 1,92 est proche du seuil idéal de 2 et témoigne de la bonne distribution des résidus sur la droite de régression. Par conséquent, on peut dire que la formation des enseignants a bien un impact significatif sur l'engagement des enseignants (variation de F très significative avec $p < 0,001$). Il est cependant utile d'analyser les coefficients de régression pour confirmer la qualité de cette régression.

Tableau 5 : Modèle de régression du développement des compétences sur l'engagement organisationnel

Récapitulatif des modèles ^b										
Modèle	R	R ²	R ² ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques					Durbin-Watson
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F	
1	,746 ^a	,556	,555	,34870	,556	531,753	1	424	,000	1,912

a. Prédicteurs : (Constante), Développement des compétences

b. Variable dépendante : Engagement organisationnel

Source : Traitement de nos données sous SPSS.23

L'analyse des paramètres du modèle indiqué par le tableau des coefficients (Tableau 6) permet de confirmer la qualité de la régression. Le coefficient Béta standardisé (β) = 0,74, $t = 23$ et p-value très significatif ($P < 0,001$) montre que la formation des RH a un effet fort positif et significatif sur

l'engagement organisationnel des enseignants. Par ailleurs la Variance Inflation value (VIF) est de 1 et montre qu'il n'y a pas de multicolinéarité entre les deux variables.

Tableau 6 : Coefficients de détermination du modèle régression de la formation des RH sur l'engagement

Modèle	Coefficients ^a								
	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Intervalle de confiance à 95,0% pour B		Statistiques de colinéarité	
	B	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Borne supérieure	Tolérance	VIF
1 (Constante)	,907	,080		11,39	,000	,750	1,063		
Formation RH	,664	,029	,746	23,06	,000	,608	,721	1,000	1,000

a. Variable dépendante : Engagement organisationnel

Source : Traitement de nos données sous SPSS.23

Sur la base de ces différents constats, notre hypothèse selon laquelle le développement des compétences influence l'engagement organisationnel des enseignants du secondaire public au Cameroun est vérifiée.

4.3. Discussion

Notre étude visait à vérifier l'influence du développement des compétences sur la l'engagement organisationnel des enseignants du secondaire public au Cameroun. La validation de nos deux hypothèses secondaires a permis la vérification complète de l'hypothèse principale selon laquelle le développement des compétences influence l'engagement organisationnel des enseignants du secondaire public au Cameroun. De plus, l'analyse de régression a justement permis de constater que cette influence est non seulement positive mais très significative. Cela signifie qu'une meilleure gestion de la formation continue des enseignants améliorerait substantiellement leur engagement organisationnel.

Ces conclusions vont dans le même sens que celles Aït Razouk et Bayad (2010). Arcand, (2000), Tsfack (1998 ; 2000) et Kutche (2019a) qui ont montré qu'un meilleur système de formation peut s'avérer un puissant outil permettant, entre autres choses, d'accroître le niveau d'engagement, de satisfaction des employés et d'assiduité des salariés. Elles s'opposent toutefois à celles émises par Gosselin (2009) qui dans une étude menée en 2004, n'a trouvé aucun lien entre les pratiques pour enrichir les tâches et la satisfaction et l'engagement organisationnel des salariés. Dans la même veine, Arcand (2000) a montré que les pratiques de formation semblent influencer le niveau de performance des Caisses populaires Desjardins. A contrario, les résultats de Lakhdar et al. (1992) et Gensing-Pophal, (2003) semblent ne pas confirmer l'impact de la formation du personnel sur la performance des salariés ; tout comme ceux de Delery et Doty (1996) qui ont démontré l'absence totale de relation entre l'investissement effectué par les banques en matière de formation et de développement.

D'une manière générale, les auteurs semblent s'accorder sur la possibilité d'amélioration de l'engagement des salariés à travers le développement de ses compétences. Ces résultats confirment le

postulat théorique des pratiques mobilisatrices des ressources humaines qui considèrent la formation comme étant l'une des pratiques mobilisatrices les plus importantes. Il semble cependant utile de prendre en considération les facteurs de contexte ou de contingence qui peuvent modérer ou médier l'influence de ces pratiques de GRH sur l'engagement organisationnel. En effet, les différences de résultats avec ces certains auteurs résulteraient de la nature des échantillons et du secteur d'étude étudié. La plupart de ces études ont été menées dans les entreprises à but lucratif dont la finalité n'est pas la même que les établissements scolaires public qui ont une vocation plutôt sociale et de service public.

Conclusion

L'objectif de cette recherche consistait à tester l'hypothèse selon laquelle le développement des compétences influence l'engagement organisationnel des enseignants du secondaire public Cameroun. Pour y arriver, nous avons mobiliser les fondements de la théorie des pratiques mobilisatrices de GRH qui considèrent la formation comme étant une des pratiques de GRH susceptible de favoriser la satisfaction et l'implication organisationnelle des employés. L'analyse quantitative a permis de constater que le niveau de pertinence des pratiques de développement des compétences ainsi que le niveau d'engagement des enseignants sont assez faibles dans le secondaire public au Cameroun. Pour tester notre hypothèse, nous avons procédé à des analyses de régression linéaire qui ont permis de mettre en évidence une influence positive et significative de la formation continue sur la l'engagement organisationnel des enseignants.

Cette recherche enrichit les connaissances actuelles sur la théorie des pratiques mobilisatrices appliquées aux structures publiques à but non lucratif comme les établissements scolaires. Par ailleurs, notre terrain d'étude est assez spécifique puisqu'il porte sur les établissements d'enseignement publics, la plupart des études relatives à notre thématique s'étant plutôt intéressées aux entreprises à but lucratif. Par nos résultats, les gouvernements ont tout intérêt à se soucier de la perception qu'ont les enseignants des pratiques de formation continue, s'ils désirent améliorer significativement leur engagement organisationnel et partant l'efficacité scolaire.

Malgré les apports de cette étude, elle comporte un certain nombre de limites qui méritent d'être relevées : Nous n'avons pas pris en considération les facteurs de contingence comme la culture et l'environnement géographique qui pourraient être des médiateurs ou des modérateurs pertinents de la relation entre le développement des compétences et l'engagement organisationnel. Ces limites ouvrent des voies de recherche pour de futures études qui pourraient intégrer les variables modératrice ou médiatrices comme les critères socio-démographiques.

Références bibliographiques

- Abraham, A. (1984) (éd.) L'enseignant est une personne. Paris : Editions E.S.F.
- Aït Razouk, A. et Bayad, M. (2010). « GRH mobilisatrice et performance des PME ». *Revue de gestion des ressources humaines*, 82(4), 3-18. doi :10.3917/grhu.082.0003.

- Arcand, M. (2000). *L'effet des pratiques de gestion des ressources humaines sur l'efficacité des Caisses populaires Desjardins du Québec*. Thèse de doctorat, Université de Metz, 268 p.
- Arthur, J. B. (1994). « Effects of Human Resource Systems on Manufacturing Performance and Turnover ». *Academy of Management Journal*, 37, 670-687.
- Barraud-Didier, V., Guerrero, S. et Igalens, J. (2003). « L'effet des pratiques de GRH sur la performance des entreprises : le cas des pratiques de mobilisation ». *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 47, 2-13.
- Beaupré, D. et Cloutier, J. (2007). « La gestion à haute performance dans la fonction publique québécoise. Pratiques mobilisatrices et cohérence ». *Relations industrielles*, vol. 62, n° 3, pp. 516–539. Doi : 10.7202/016491ar.
- Becker, B. & Gerhart, B. (1996). « The Impact of Human Resource Management on Organizational Performance : Progress and Prospects ». *Academy of Management Journal*, 39(4), 779-801.
- Bentein, K., Vanderberghe, C. et Dulac, T. (2004). « Engagement organisationnel de continuité et indicateurs d'efficacité au travail ». *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, (53), 69-79.
- Besseyre Des Horts, C.-H. (1988). *Vers une gestion stratégique des ressources humaines*. Paris, Editions d'Organisation, 224 p.
- Delery, J. E. & Doty, D. H. (1996). Modes of theorizing in strategic human resource management : Tests of universalistic, contingency, and configurational performance predictions. *Academy of Management Journal*, 39, 802-835.
- Evrard, Y., Pras, B. et Roux, E. (2003). *Etudes et recherches en marketing*. 3 Ed., Paris, Dunod, 704 p.
- Gosselin, A. (2007). « An Empirical Study of Performance Measurement in Manufacturing Firms ». *International Journal of Productivity and Performance Management*, 54 (5/6), 419-437.
- Greising-Pophal, L. (2002). *Motivating Today's Employees*. 2nd Ed, Self-Counsel Press, 224 p.
- Houpert, D. (2005). « En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? Enseigner, un métier qui s'apprend », *In cahier Pédagogique*, n°435, août.
- Hugon, P. (2003). *Les politiques éducatives et le développement*, Les Cahiers français, n°310, sept/oct., Paris, La Documentation française.
- Hugon, P. (2005). *La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? Mondes en développement*, no 132(4), 13-28. doi:10.3917/med.132.0013.
- Igalens, J. (1997). « La mobilisation des ressources humaines ». *Personnel*, 378, 37- 41.
- Kutche, T.C.D. (2019). « Organizational Justice and Organizational Commitment of Public Secondary School Teachers in Cameroon ». *Journal of Education and Practice*, 10(36), 157-166.
- Kutche, T.C.D. (2019). *Pratiques de gestion des ressources humaines et performance sociale dans les établissements du secondaire public au Cameroun*. Thèse de doctorat, IPD, 323p.
- Lawler, E. (1986). *High-involvement management. Participative strategies for improving organizational performance*. San Francisco, Jossey Bass, 265 p.

- Lemosse, M. (1989). « Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais ». *Recherche et formation*, 6, 55-66.
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management Hardcover*. US, McGraw-Hill Inc, 279 p.
- Loi n°98/004. (1998). *Orientation de l'éducation au Cameroun*. 9 p.
- Macky, K. & Boxall, P. (2009). « Research and Theory on High-Performance Work Systems: Progressing the High-Involvement Stream ». *Human Resource Management Journal*, 19, 3-23. 10.1111/j.1748-8583.2008.00082. x.
- Meyer, J. P. & Allen, J. N. (1991). « Three component conceptualization of organizational commitment ». *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z) (Accessed 24 April 2018).
- MINESEC. (2015). *Rapport d'analyse des données statistiques du MINESEC 2014-2015*. 203 p.
- Müller, J., & Djuatio, E. (2011). « Les relations entre la justice organisationnelle, l'employabilité, la satisfaction et l'engagement organisationnel des salariés ». *Revue de gestion des ressources humaines*, 82(4), 46-62. doi:10.3917/grhu.082.0046.
- Osterman, P. (2006). « The Wage Effects of High-Performance Work Organization. Manufacturing ». *Industrial et Labor Relations Review*, 59(2), 187-204.
- Paquay, L. (1994). « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? ». *Recherche & formation*, 15, 7-38
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, L. et Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 3e édition - De Boeck Université.
- Peretti, J.M., Pozzo Di Borgo, P., Barth, I., Brunet, S. et al (2012). Regards croisés sur l'engagement. Comment obtenir l'engagement des salariés en 2013 ? *Question(s) de management*, 2(1), 119-137. doi : 10.3917/qdm.122.0119.
- Perrenoud, P. (1994a). « Compétences, habitus et savoirs professionnels », *European journal of teacher education*, 17 (1-2), 45-48.
- Perrenoud, P. (1994b). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : l'Harmattan.
- Ping Wang. (2011). La motivation : une source efficace pour améliorer la performance des membres d'équipes
- RESEN, (2013). *Rapport d'état du système éducatif national camerounais. Éléments de diagnostic pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP*. 234 p.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. & Salanova, M. (2006). « The measurement of work engagement with a short questionnaire : A cross-national study ». *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716
- Shih, H.-A., Chiang, Y.-H. & Hsu, C.-C. (2013). « High performance work system and HCN performance ». *Journal of Business Research*, 66(4), 540-546.
- Simard, G., Doucet, O. et Bernard, S. (2005). « Pratiques en GRH et engagement des employés : le rôle de la justice ». *Relations industrielles*, 60(2), 296-319. doi: 10.7202/011723ar.

- Tremblay, M., Chênevert, D., Simard, G., Lapalme, M.-E. et Doucet, O. (2005). « Agir sur les leviers organisationnels pour mobiliser le personnel : le rôle de la vision, du leadership, des pratiques de GRH et de l'organisation du travail ». *Gestion*, 30(2), 69-78.
<http://dx.doi.org/10.3917/riges.302.0069>.
- Tsafack, G. (2000). *L'enseignement secondaire au Cameroun, tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves*. Yaoundé, PUY, 280 p.
- UNESCO-BREDA. (2005). *Éducation pour tous en Afrique. Repères pour l'action*, Dakar.
- Vermot-Gaud, C. (1986). *La Politique sociale de l'entreprise*. Éd. Hommes et Techniques, 196 p.