



HAL
open science

PRATIQUES DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES ET PERFORMANCE SOCIALE DANS LES ÉTABLISSEMENTS DU SECONDAIRE PUBLIC AU CAMEROUN

Chevalier de Dieu Kutche Tamghe

► **To cite this version:**

Chevalier de Dieu Kutche Tamghe. PRATIQUES DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES ET PERFORMANCE SOCIALE DANS LES ÉTABLISSEMENTS DU SECONDAIRE PUBLIC AU CAMEROUN. Gestion et management. Université Internationale des Sciences Appliquées du Développement, 2019. Français. NNT: . tel-02530397

HAL Id: tel-02530397

<https://hal.science/tel-02530397v1>

Submitted on 10 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.

**INSTITUT PANAFRICAIN POUR
LE DÉVELOPPEMENT**

SECRETARIAT GENERAL

**Université Internationale des
Sciences Appliquées du
Développement**

École doctorale



**THE PANAFRICAN INSTITUTE
FOR DEVELOPMENT**

SECRETARY GENERAL

**International University for
Applied Development
Sciences**

School Of Doctoral Studies

En Partenariat avec **l'Université des Nations Unies pour la Paix (UPEACE)**



THÈSE

**PRATIQUES DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES ET
PERFORMANCE SOCIALE DANS LES ETABLISSEMENTS DU
SECONDAIRE PUBLIC AU CAMEROUN**

Présentée en vue de l'obtention du diplôme de **DOCTORAT/Ph.D. ès SCIENCES
APPLIQUÉES DU DÉVELOPPEMENT**

Option : **GESTION DES RESSOURCES HUMAINES**

Par : Chevalier de Dieu KUTCHE TAMGHE

Jury :

Président : FONKENG Georges EPAH, Professeur Titulaire, Université de Buea

Membres : NGONE Bernard, Professeur Titulaire, Université de Maroua

NODEM Jean-Ernest, Maître de Conférences, Université de Dschang

MIMCHE Honore, Maître de Conférences, Université de Yaoundé II

Rapporteurs : NKELZOK KOMTSINDI Valère, Professeur Titulaire, Université de Douala,
Directeur de la recherche

ESSOMME Innocent, Expert Consultant en GRH, Co-Directeur de la
recherche

06 décembre 2019

Nota. L'université n'entend donner ni approbation, ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à l'auteur.

A MES PARENTS

REMERCIEMENTS

Cette thèse est le fruit de trois longues années de travail, avec un parcours parsemé de moments difficiles, de questionnements profonds et parfois superficiels, des moments de doute et de confiance. L'appui de plusieurs personnes a été capital pour pouvoir persévérer et faire aboutir ce projet. Il est donc important et opportun de prendre quelques lignes pour leur témoigner de ma reconnaissance.

Je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à mon directeur de thèse, le Professeur Valère NKELZOK KOMTSINDI, pour avoir dirigé cette recherche. Ses conseils éclairés, sa bienveillance, sa rigueur scientifique et sa disponibilité permanente auront été le plus précieux appui reçu durant toutes les étapes de ce travail. Les discussions que nous avons eues ainsi que ses conseils sont pour beaucoup dans le résultat final de ce travail. Nos conversations m'ont montré que le monde de la recherche pouvait être un univers passionnant et enrichissant.

Je remercie également Docteur Innocent ESSOMME qui a co-encadré ce travail. Il a toujours été disponible et à l'écoute de mes multiples questions. Son côté expert et praticien de la GRH m'aura aidé à mieux saisir les possibilités de l'applicabilité des résultats de cette recherche pour améliorer les performances sociales des enseignants au Cameroun et en Afrique.

J'adresse mes remerciements aux membres du jury d'avoir accepté de juger ce travail.

Ma reconnaissance s'adresse également à tout le majestueux staff administratif ainsi que les enseignants de l'Institut Panafricain Pour le Développement qui nous ont offert non seulement un cadre approprié pour nos études mais aussi et surtout des enseignements de qualité utiles à notre recherche.

J'exprime une gratitude particulière à mon épouse Madame Melyssa KUTCHE et tous mes enfants qui ont su supporter des privations diverses et m'ont soutenu durant les périodes les plus difficiles de mon parcours.

A mes parents, amis, frères et sœurs que je cite en dernier mais qui sont les premiers à m'avoir soutenu tout au long de mon cheminement, j'exprime ici ma reconnaissance pour leur amour, leur encouragement constant

Enfin, je tiens à remercier tous les enseignants des lycées qui nous ont accueillis, les proviseurs ainsi que les cadres du MINESEC qui ont été disponibles pour répondre à nos questions.

RESUME

Cette recherche vise à analyser l'influence des pratiques de GRH sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun à un moment où les succès aux résultats nationaux sont en constante baisse. Pour conduire cette recherche, nous avons mobilisé plusieurs orientations théoriques parmi lesquelles la théorie des pratiques de mobilisation des ressources humaines (Barraud-Didier et al. 2003, Osterman, 2006 ; Beaupré et Cloutier, 2007 ; Shih, Chiang et Hsu, 2013), l'approche universaliste (Pfeffer, 1996 ; Pfeffer et Viega, 1999) et la théorie de l'échange social (Blau, 1964 ; Gouldner, 1960). Dès lors, notre hypothèse générale se formule comme suit : les pratiques de GRH influencent la performance sociale dans les établissements du secondaire public au Cameroun. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons opté pour une démarche quali-quantitative. L'enquête quantitative a été conduite à l'aide d'un questionnaire soumis à échantillon aléatoire constitué de 426 enseignants issus des lycées bilingues de Douala, Yaoundé et Bafoussam. L'analyse descriptive des données montre que le niveau d'implantation des pratiques de GRH est assez faible dans les établissements du secondaire public. L'analyse inférentielle à l'aide du logiciel SPSS 23 a relevé que les pratiques de GRH ont un impact significatif sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public. Pour consolider ces résultats nous avons mené une étude qualitative aux moyens d'interviews semi-directifs et avons obtenu les appréciations de 14 responsables d'établissements cadres du MINESEC. L'analyse des extraits significatifs montre que pour la plupart de ces responsables, la faible performance sociale dans les établissements scolaires serait attribuable au niveau d'implantation des pratiques de GRH encore insuffisant. A l'issue de ces résultats, l'on pourrait relever la performance sociale des établissements scolaires en améliorant la qualité des pratiques de GRH en vigueur dans le système éducatif. Cela peut se faire à travers l'application systématique des principes d'équité et d'objectivité lors des recrutements, la mise en place des pratiques stimulantes et un développement des RH approprié. Ces résultats ont été discutés dans la perspective de Arcand (2001), Gensing-Pophal (2002), Gosselin (2009), Lacoursière, Fabi et Arcand (2005), et Tsafack (2000). Si ces résultats consacrent une avancée réelle au niveau de la recherche sur la performance du système éducatif camerounais, il faut noter que nous n'avons pas pris en compte les autres dimensions de la performance comme le rendement interne et le succès aux examens nationaux qui pourraient être de sérieuses pistes de recherche pour le futur.

MOTS CLES : Pratiques de GRH, performance sociale, approche universaliste, échange social, enseignement secondaire public

ABSTRACT

This research aims to analyze the influence of HRM practices on social performance in public secondary schools in Cameroon at a time when successes to national results are steadily declining. To achieve this, we have mobilized several theoretical orientations, including the theory of high performance work system (Barraud-Didier et al., 2003, Osterman 2006, Beaupré and Cloutier 2007, Shih, Chiang and Hsu, 2013); the universalist approach (Pfeffer, 1996, Pfeffer and Viega, 1999) and the theory of social exchange (Blau, 1964, Gouldner, 1960) among others. Therefore, our general hypothesis is as follows: HRM practices influence social performance in public secondary schools in Cameroon. To verify this hypothesis, we opted for a quali-quantitative approach. The quantitative survey was conducted using a random sample questionnaire made up of 426 teachers from bilingual secondary schools in Douala, Yaoundé and Bafoussam. The descriptive analysis of the data shows that the level of implementation of HRM practices is quite low in public secondary schools. Inferential analysis using SPSS 23 found that HRM practices have a significant impact on the social performance of public secondary schools. To consolidate these results, we conducted a qualitative study using semi-structured interviews and obtained the assessments of 14 school leaders, including the HR managers, the principals and some MINESEC managers. The analysis of significant contents shows that for most of these managers, the weak social performance of schools would be attributable to the level of implementation of HRM practices still insufficient. At the end of these results, social performance in schools could be raised by improving the quality of HRM practices in the education system. This can be achieved through the systematic application of the principles of fairness and objectivity in recruiting, the implementation of stimulating practices and appropriate HR development. These results were discussed in the perspective of Arcand (2001), Grensing-Pophal (2002), Gosselin (2009), Lacoursière, Fabi et Arcand (2005), Nji Mfout (2010) et Tsafack (2000). While these results show a real breakthrough in research on the performance of the Cameroonian education system, it should be noted that we have not taken into account some dimensions of performance such as internal performance and success in national exams that could be serious lines of research for the future.

Keywords: HRM practices, social performance, Universalist approach, social exchange, public secondary education

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	II
RESUME.....	III
ABSTRACT.....	IV
SOMMAIRE	V
SIGLES ET ABREVIATIONS.....	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES FIGURES.....	X
LISTE DES GRAPHIQUES	XI
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : APPROCHE THEORIQUE DES PRATIQUES DE GRH ET DE LA PERFORMANCE SOCIALE	16
CHAPITRE 1 : LES PRATIQUES DE GRH DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES.....	17
CHAPITRE II : LA PERFORMANCE SOCIALE DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES	68
CHAPITRE III. LES FONDEMENTS THEORIQUES DU LIEN ENTRE LES PRATIQUES DE GRH ET LA PERFORMANCE SOCIALE.....	92
DEUXIEME PARTIE : APPROCHE EMPIRIQUE DE LA RELATION GRH-PERFORMANCE SOCIALE	116
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET D'EXPLOITATION DES DONNEES D'ENQUETES.....	117
CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS	148
CHAPITRE 6 : DISCUSSION ET PROPOSITIONS D'OUTILS DE GESTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT	191
CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES.....	235
BIBLIOGRAPHIE	242
TABLE DES MATIERES	266
LISTE DES ANNEXES.....	272
INDEX DES NOMS DES AUTEURS	304

SIGLES ET ABBREVIATIONS

AFCM: Analyse Factorielle en Correspondance Multiple

APEC : Association pour l'Emploi des Cadres

ASS : Afrique subsaharienne

BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle

BF : Budget de Fonctionnement

BIP : Budget d'Investissement Public

BIT : Bureau International du Travail

BM : Banque Mondiale

CAP : Certificat d'Aptitudes Professionnelles

CAPIEM : Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire

CAPIET : Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Technique

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie

CSR : Corporate Social Responsibility

DD : Développement Durable

DIPES I : Diplôme de Professeurs de l'Enseignement Secondaire 1er grade

DIPES II : Diplôme de Professeurs de l'Enseignement Secondaire 2^e grade

DRH : Directeur des Ressources Humaines

DSRP : Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté

DSSE : Document de stratégie Sectorielle de l'Education

ENIEG : Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général

ENIET : Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique

ENS : Ecole Normale Supérieure

EPSSim : Simulation des politiques et stratégies éducatives

EPT : Education Pour Tous

ESG : Enseignement Secondaire Général

ESTP : Enseignement Secondaire Technique Et Professionnel

FCFA : Franc de la Communauté Financière Africaine

GCE A L: General Certificate Advance Level

GCE O L: General Certificate Ordinary level

GRH : Gestion Des Ressources Humaines

GSRH : Gestion Stratégique des Ressources Humaines

IDH : Indice de Développement Humain
INS : Institut National de la Statistique
ISU : Institut de statistiques de l'UNESCO
KIF : Knowledge Intensive Firm
MINEDUB : Ministère de l'Education de Base
MINEPAT : Ministère de l'Economie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire
MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires
OBC : Office du Baccalauréat du Cameroun
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Educatif de la CONFEMEN
PDG : Président Directeur Général
PIB : Produit Intérieur Brut
PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PME : Petites Et Moyennes Entreprises
PNB : Produit National Brut
PNUD : Programme Des Nations Unies Pour Le Développement
PS : Performance Sociale
PSE : Performance Sociale Des Entreprises
RBV : Resource-Based View
REE : Ratio élèves-enseignant
RESEN : Rapport d'Etat du Système Educatif National
RH : Ressources Humaines
RSE : Responsabilité Sociale Des Entreprises
SACMEQ: The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SFAF : Société Française des Analystes Financiers
SMEs: Small and Medium Enterprises
SPSS: Statistica Package for Social Sciences
TA : Théorie de l'Agence
TI : Théorie de l'Intendance
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Récapitulatif des hypothèses de recherche	8
Tableau 2: Variable indépendante	11
Tableau 3 : Variable dépendante	12
Tableau 4 : Analyse comparative des différentes écoles de pensée	22
Tableau 5 : Différences entre la gestion du personnel et la GRH	26
Tableau 6 : Synthèse des pratiques mobilisatrices des RH	28
Tableau 7 : Fiche modèle d'évaluation de la formation	47
Tableau 8 : Analyse de scolarisation au Cameroun en 2015	57
Tableau 9 : Récapitulatif de l'évolution des indicateurs de 2011-2012 à 2014-2015	58
Tableau 10 : Taux de réussite aux évaluations certificatives	60
Tableau 11: Evolution du budget de fonctionnement et d'investissement du MINESEC de 2007 à 2015	61
Tableau 12 : Synthèse de quelques définitions pour mieux appréhender la performance sociale.....	71
Tableau 13 : Les dimensions de performance sociale (Variable dépendante).....	83
Tableau 14 : Les principaux types de méthodes mixtes	119
Tableau 15 : Proportion des élèves de chaque région par rapport à l'effectif global	120
Tableau 16 : Codage des interviewés	122
Tableau 17 : Echelles de la variable indépendante.....	131
Tableau 18 : Echelles de la variable dépendante.....	133
Tableau 19 : Tableau synthétique d'opérationnalisation de la recherche.....	135
Tableau 20 : Synthèse de la méthode d'analyse des données qualitatives	137
Tableau 21 : Catégories de codage, nombres et fréquences de citations, nombres d'entretiens concernés « Pratiques de GRH »	149
Tableau 22 : Catégorie de codage pour « Acquisition des RH ».....	150
Tableau 23 : Fréquences de citations pour la catégorie « Acquisition des RH »	150
Tableau 24 : Catégorie de codage pour la « stimulation des ressources humaines »	151
Tableau 25 : Fréquences de citations pour la catégorie « Stimulation des RH »	152
Tableau 26 : Catégorie de codage pour « Développement des RH »	153
Tableau 27 : Fréquences de citations pour la catégorie « Développement des RH ».....	153
Tableau 28 : Catégories de codage, nombre et fréquence de citations, nombre d'entretiens concernés pour « Performance sociale »	155
Tableau 29: Catégories de codage, nombre et fréquence de citations, nombre d'entretiens concernés pour « Performance sociale »	155
Tableau 30 : Fréquences de citations pour la catégorie « Satisfaction des enseignants »	156
Tableau 31 : Catégorie de codage pour « Engagement au travail »	156
Tableau 32 : Fréquences de citations pour la catégorie « Engagement au travail ».....	157
Tableau 33 : Catégorie de codage pour « Absentéisme ».....	157
Tableau 34 : Fréquences de citations pour la catégorie « Absentéisme »	158
Tableau 35 : Catégorie de codage pour « Etat d'esprit ».....	158
Tableau 36 : Fréquences de citations pour la catégorie « Etat d'esprit »	159
Tableau 37 : Fréquences de citations sur l'« Acquisition des RH ».....	160
Tableau 38 : Récapitulatif des modèles pour « Acquisition des RH » avant épuration	161
Tableau 39 : Récapitulatif des modèles pour « Acquisition des RH » après épuration.....	162
Tableau 40 : Mesures de discrimination pour « Acquisition des RH »	162
Tableau 41 : Fréquence de données sur la « Stimulation des RH	164
Tableau 42 : Récapitulatif des modèles pour « Stimulation des RH » avant épuration	164
Tableau 43 : Récapitulatif des modèles pour « Stimulation des RH » après épuration.....	165
Tableau 44 : Mesures de discrimination pour « Stimulation des RH »	166
Tableau 45 : Fréquence des données sur le « Développement des RH »	167
Tableau 46 : Récapitulatif des modèles pour « Développement des RH » avant épuration.....	168
Tableau 47 : Récapitulatif des modèles pour « Développement des RH » après épuration.....	168
Tableau 48 : Mesures de discrimination pour « Développement des RH »	169

Tableau 49 : Fréquence de données sur la « Satisfaction »	171
Tableau 50 : Fréquence de données sur l'« Engagement »	171
Tableau 51 : Fréquence de données sur l' « Absentéisme ».....	171
Tableau 52 : Fréquence de données sur l' « Etat d'esprit ».....	172
Tableau 53 : Fréquence de données globale sur la « performance sociale »	172
Tableau 54 : Récapitulatif des modèles pour « Performance sociale » avant épuration	173
Tableau 55: Récapitulatif des modèles pour « Performance sociale » après épuration.....	174
Tableau 56 : Mesures de discrimination pour « Performance sociale »	175
Tableau 57 : Synthèse des résultats de l'analyse descriptive	176
Tableau 58 : Tableau de corrélation entre Acquisition des RH et Performance sociale	178
Tableau 59 : Récapitulatif des modèles de régression de l'Acquisition des RH sur la Performance Sociale	178
Tableau 60 : Paramètres du modèle de régression de l'Acquisition des RH sur la Performance Sociale	179
Tableau 61 : Statistiques des résidus du modèle de régression de l'Acquisition des RH sur la Performance sociale.....	180
Tableau 62 : Tableau de corrélation entre stimulation des RH et performance sociale	182
Tableau 63 : Récapitulatif des modèles de régression de la Stimulation des RH sur la Performance Sociale	183
Tableau 64 : Paramètres du modèle de régression de Stimulation des RH sur la Performance Sociale	183
Tableau 65 : Statistiques des résidus du modèle de régression de la Stimulation des RH sur la Performance sociale.....	184
Tableau 66 : Tableau de corrélation entre développement des RH et performance sociale	186
Tableau 67 :: Récapitulatif des modèles de régression du Développement des RH sur la Performance Sociale	187
Tableau 68 : Paramètres du modèle de régression du développement des RH sur la Performance sociale ..	187
Tableau 69 : Statistiques des résidus du modèle de régression du développement des RH sur la Performance sociale.....	188
Tableau 70 : Synthèses des résultats de l'analyse inférentielle.....	189
Tableau 71 : Fiche indicative des outils d'acquisition des RH dans l'enseignement secondaire public	219
Tableau 72 : Profil type des membres du jury pour les entretiens d'embauche des enseignants	220
Tableau 73 : Critères d'évaluation des enseignants.....	225
Tableau 74 : Proposition d'une structure d'évolution dans le métier d'enseignant	230

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Modèle de recherche.....	14
Figure 2 : Schéma du modèle de recherche	14
Figure 3: Synthèse des étapes d'un entretien d'appréciation des compétences	43
Figure 4 : Synthèse des étapes de l'ingénierie de la formation.....	46
Figure 5 : Échanges sociaux multiples en milieu scolaire	114
Figure 6: Notre design séquentiel : le design explicatif.....	120
Figure 7: Modèle de régression linéaire de l'Acquisition des RH sur la Performance sociale.....	177
Figure 8: Modèle de régression linéaire de la Stimulation des RH sur la Performance sociale	181
Figure 9: Modèle de régression linéaire du Développement des RH sur la Performance sociale ..	186
Figure 10 : Proposition d'un outil d'amélioration de l'efficacité de l'évaluation et de la formation continue des enseignants (AFAR).....	227
Figure 11 : Proposition d'une structure adaptée des carrières pour enseignants aspirants aux postes de manager	233

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Pourcentage d'évolution des effectifs scolaires au Cameroun de 2006 à 2011	56
Graphique 2: Répartition des interviewés par catégorie et par ville	122
Graphique 3: Répartition des interviewés par sexe et par sous-système	123
Graphique 4: Répartition de l'échantillon par sexe	124
Graphique 5 : Répartition de l'échantillon par tranche d'âge	125
Graphique 6 : Répartition de l'échantillon par ancienneté dans la profession	126
Graphique 7: Répartition de l'échantillon par grade	126
Graphique 8: Répartition des enseignants par sous-système	127
Graphique 9: Répartition de l'échantillon par ville	128
Graphique 10 : Mesures de discrimination pour « Acquisition des RH »	163
Graphique 11: Mesures de discrimination pour « Stimulation des RH »	166
Graphique 12 : Mesures de discrimination pour « Développement des RH ».....	170
Graphique 13 : Mesures de discrimination pour « Performance sociale »	175
Graphique 14: Tracé P-P normal de régression Résidus standardisés Acquisition des RH sur la Performance sociale	180
Graphique 15 : Tracé P-P normal de régression Résidus standardisé Stimulation des RH sur la Performance sociale	184
Graphique 16 : Tracé P-P normal de régression Résidus standardisé Développement des RH sur la Performance sociale	189

INTRODUCTION GENERALE

L'éducation scolaire apparaît aujourd'hui comme un défi majeur pour les nations et sa qualité serait un préalable pour l'atteinte des objectifs de développement des Etats. Ceci est d'autant plus vrai dans les pays sous-développés où la faible scolarisation des jeunes et le système éducatif (encore entaché d'incohérences) constituent des entraves au développement. L'opportunité du choix de notre sujet est relative à un contexte pluriel sujet à des engagements internationaux et à des réalités internes propres aux pays sous-développés et en ce qui concerne leurs systèmes éducatifs respectifs.

0.1. Contexte de l'étude

La question des performances scolaires préoccupe au plus haut point aussi bien la communauté internationale, que les Etats, ainsi que les chercheurs. Au cours des deux dernières décennies l'on a constaté un investissement financier et intellectuel sans pareil dans la recherche des solutions pour le développement de l'Afrique en faisant de l'éducation un facteur majeur (UNESCO, 2013/2014). Seulement le moyen de parvenir à une amélioration substantielle des performances n'est pas apprécié de la même façon par les différents acteurs.

0.1.1. Le contexte international

En 1990, le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) crée un événement de portée mondiale en prenant pour référence du progrès des nations, l'Indice de Développement Humain (IDH), calculé non plus seulement sur la base de la richesse du pays - comme le faisait jusqu'ici le Produit National Brut (PNB), mais aussi sur l'espérance de vie et sur la mesure des conditions globales d'éducation en l'occurrence, le degré d'alphabétisation et la durée moyenne de la scolarité (PNUD, 1990). Ce rapport relève opportunément le caractère prééminent de la formation dans le développement humain tout comme l'accès à une meilleure santé. Il en est de même de la Banque Mondiale qui souligne que la lutte contre la pauvreté passe par le renforcement des capacités humaines avec un accent particulier sur l'éducation et la santé (Banque Mondiale, 2004). Wolfs (2001) quant à lui rapporte que malgré la volonté affichée à la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous à Jomtien en 1990, les gouvernements en Afrique peinent à élaborer et à mettre en œuvre des politiques éducatives adéquates, ainsi que des réformes éducatives pouvant leur permettre d'exploiter pleinement leurs ressources humaines afin de se développer.

Des opportunités nouvelles, pour aller de l'avant et renforcer la qualité, ne manquent pas, avec l'impulsion donnée par la Communauté Internationale aux programmes de lutte contre la pauvreté et les objectifs du millénaire pour le développement. Pour faire face aux défis qui s'imposent à elle, tout comme pour saisir les opportunités de développement, l'Afrique n'a pas de levier plus puissant que celui de l'éducation ; car « rien d'humain ne se fait, rien d'humain, ne s'est jamais fait sans éducation » (Weil, 1996). Dès lors, il apparaît dès lors utile de replacer l'enseignant au cœur de la politique éducative à travers le renforcement de ses compétences. L'Education Pour Tous de l'UNESCO et les Objectifs de Développement du Millénaire, qui s'ajoutent à de nombreuses autres initiatives, doivent donner la priorité à la nécessité de remettre à niveau la formation des enseignants et de prévoir un recyclage ou une éducation continue pour les enseignants africains (UNESCO, 2013/2014). Aussi, comme l'indique le rapport OCDE (2007), dans la conjoncture actuelle, l'éducation doit jouer un rôle central dans la réussite et le développement des nations. Au-delà de l'impact direct de l'éducation sur la productivité moyenne de la population active dans son ensemble, ce rapport confirme le rôle que joue l'éducation dans l'assimilation et la formation du progrès technique. Pour l'OCDE, l'éducation revêt une importance cruciale dans nos sociétés modernes. Facteur clé de cohésion nationale, vecteur attendu de justice sociale, l'éducation se voit également de plus en plus attribuer un rôle moteur dans la croissance économique et le développement. Même s'il faut noter qu'il y a un progrès sensible au niveau africain en général, l'UNESCO reconnaît que les systèmes éducatifs de nombreux pays africains sont néanmoins caractérisés par des acquis d'apprentissage relativement insuffisants et des systèmes éducatifs africains où l'efficacité des systèmes demeure particulièrement faible (UNESCO, 2013/2014).

0.1.2. Le contexte national

Au Cameroun, la loi d'orientation de l'éducation votée en 1998 stipule dans son article 1 que l'éducation est une grande priorité nationale. Sa 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 de contingence économique, socio-culturelle, politique et morale (Article 4). Toutefois, l'école destinée à mettre en œuvre cette mission à elle assignée, rencontre de nombreuses difficultés. En dehors des difficultés matérielles et financières dues à la pauvreté, il existe de véritables problèmes de mobilisation et d'implication des enseignants dans les établissements scolaires (UNESCO, 2015). Cela expliquerait le niveau des résultats scolaires encore insatisfaisants comme l'indique le rapport MINESEC (2015). En effet, selon ce rapport, le taux de promotion interne est stagnant à environ 75% alors que les résultats aux examens officiels quant à eux se situent à environ 50% pour une prévision globale d'au moins 70%

en 2015. Pourtant les investissements consentis par l'Etat dans le domaine de l'éducation sont sans cesse croissants. Selon le même rapport, l'assiette budgétaire de l'État est passée de 3 312 milliards de FCFA à l'exercice 2014 à 3746,6 milliards de FCFA à l'exercice 2015. Soit une différence de 434,6 milliards de FCFA en valeur absolue et de 13,12 % en valeur relative contre respectivement 76 milliards de FCFA et 2,3% en 2014. Le budget du MINESEC quant à lui a connu une hausse, passant de 232,628 milliards en 2014 à 251, 478 milliards en 2015.

Les principaux postes de dépense sont : les dépenses courantes ou récurrentes de fonctionnement et les dépenses d'investissement. Les dépenses courantes ou récurrentes de fonctionnement sont constituées des dépenses de personnel, dont le paiement des salaires se chiffrent à près de 200 milliards de francs, des dépenses de matériels et services, des dépenses à caractère social (bourses scolaires, dons de livres, facilités offertes aux élèves, hébergement, restauration, transport, etc.) (MINESEC, 2015). On peut constater aisément à l'analyse que l'essentiel du budget de fonctionnement est consacré au paiement des salaires, les autres aspects de la GRH comme les conditions de vie au travail, la formation... etc., n'étant pas au centre des préoccupations. Pourtant, comme le relèvent Rivking, Hanushek et Kain (2005, p.417),

“The effects of a costly ten student reduction in class size are smaller than the benefit of moving one standard deviation up the teacher quality distribution, highlighting the importance of teacher effectiveness in the determination of school quality”.

L'effet enseignant comme le rappellent Gauthier et Dembélé (2004), affecte indéniablement la performance scolaire. Il devient de ce fait nécessaire d'accorder une place de choix à la satisfaction des enseignants, leurs conditions de travail, la qualité de leurs compétences si l'on veut réaliser de meilleures performances scolaires. Pour Darling-Hammond (2000, p.1), l'investissement sur l'augmentation des capacités des enseignants a une grande influence sur la performance des élèves. Il affirme fort à propos:

« The findings of both the qualitative and quantitative analyses suggest that policy investments in the quality of teachers may be related to improvements in student performance (...) policies adopted by states regarding teacher education, licensing, hiring, and professional development may make an important difference in the qualifications and capacities that teachers bring to their work ».

Dans une récente publication sur le lien entre la gestion des ressources humaines et la réussite scolaire, Moiset (2018) relève opportunément que malgré les restrictions budgétaires et les

exigences croissantes en matière de performance scolaire, la qualité des enseignements et des apprentissages doit être préservée.

0.2. Problématique

Comme nous l'avons relevé, les statistiques de ces dernières années au Cameroun, montrent que les meilleures performances scolaires se retrouvent plutôt dans le secteur privé pourtant ce sont les établissements publics qui bénéficieraient à priori de meilleures conditions de travail, de rémunération, de carrières et de formation.

Nji Mfout (2010) constate que le niveau de performance globale du système éducatif camerounais est très faible. L'on semble sans cesse clamer selon lui la dévalorisation ou l'inefficacité du système d'enseignement. Cette défaillance résulterait de diverses tendances lourdes traduisant tout autant des logiques internes au système d'enseignement que des phénomènes traversant la société dans l'ensemble. Il pense que ces effets observés sont une conséquence du taux d'emploi. D'autre part, le Rapport d'Etat du Système Educatif National Camerounais (RESEN, 2006) a révélé que la profession d'enseignant semble ne plus suscité une grande affection de nos jours. En effet, la considération qui était jadis attachée à l'enseignant ne serait plus reconnue selon Tsafak (1998) pour qui « ces enseignants au lieu de susciter l'intérêt des élèves pour la profession qu'ils exercent, les découragent plutôt ».

Or, comme le pense Nji Mfout (2010), si nous partons du postulat du modèle théorique de cohérences selon lequel l'individu utilise son auto motivation pour choisir une profession, on s'attendrait à ce que ce dernier montre dans sa carrière un engagement total. Mais, très souvent l'individu semble se retrouver en situation de conflit avec lui-même. Il lui arrive de se comporter comme s'il a été forcé de choisir ce métier. Selon Müller et Djuatio (2011), l'engagement est variable, donc nous pouvons être engagés à des degrés différents. Mais, il semble évident, constate Nji Mfout (Op Cit), que les individus ne sont plus attachés aux valeurs vocationnelles mais sont plus tournés vers les motivations autres ou extrinsèques. La vie professionnelle comme l'indique Tsafak (1998) fait face à plusieurs alternatives telles que la pression de nécessité immédiate ou la perspective d'une progression, l'initiative personnelle, la maximisation du gain. L'engagement de l'enseignant s'en trouve donc « hypothéqué » selon les termes de Nji Mfout (2010) et cela s'observe à travers certaines humeurs entre autres les grèves qu'on observe d'une fréquence aussi régulière, le laxisme au travail, les abandons fréquents des salles de classe, les tricheries consistant à se faire remplacer dans ses fonctions par une tierce personne afin de retrouver la ville pour exercer d'autres fonctions n'ayant rien à voir avec l'enseignement, les non prises de service par les

enseignants nouvellement affectés surtout en campagne, les réaffectations frauduleuses, le faux et l'usage du faux etc.

Ces différents constats, ont amené Nji Mfout (2010, p.14) à s'interroger sur les raisons des désengagements et autres baisses de performance.

« Comment peut-on expliquer cela puisqu'eux-mêmes ont effectué leur choix ? Ne serait-il pas nécessaire de chercher les causes ailleurs ? (...) Comment donc expliquer le phénomène de désengagement dans le système éducatif ? N'y aurait-il pas d'autres facteurs qui influenceraient l'individu dans son travail et par conséquent expliqueraient ses différentes attitudes ? »

Il conclut son étude en affirmant que la solution à la crise de performance dans les établissements scolaire ne se situerait plus au niveau des aspects pédagogiques mais plutôt dans le registre du management du personnel. Lui emboitant le pas, nous nous sommes focalisés sur l'effet des pratiques GRH sur les performances sociales dont dépend largement la réussite scolaire des apprenants. Si la performance scolaire renvoie aux résultats aux examens nationaux, au taux de redoublement et de promotion interne (rendement des apprenants), la performance sociale concerne ici le niveau d'engagement et de satisfaction au travail, l'état d'esprit et l'assiduité des enseignants.

En définissant l'organisation comme étant le lieu où le travail des êtres humains s'organise afin d'agir sur la nature pour en obtenir des résultats utiles, Volle (2003) fait de la ressource humaine le maillon essentiel de la vie économique et sociale de toute nation. La GRH viserait selon lui à coordonner humains en vue d'atteindre des objectifs de performance des organisations. Depuis quelques années, la recherche en sciences de gestion a produit une somme considérable de travaux cherchant à mesurer le lien entre les moyens humains ou la façon de les gérer et la performance de l'entreprise (Allouche, Charpentier, Guillot-Soulez, 2004). Ces recherches visent non seulement à susciter davantage la contribution du personnel à la performance globale de l'entreprise, mais aussi et surtout à démontrer cette contribution. Reste le problème de la mesure des effets des pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance sociale de l'entreprise. En effet, la grande majorité des études qui ont tentés de mesurer le lien entre la GRH et la performance sociale ont été menées auprès de grandes entreprises et des PME, ne réservant qu'une place marginale aux organisations à caractère social comme les établissements scolaires. En l'état actuel de nos connaissances très peu d'études existent sur la GRH appliquée aux établissements scolaires publics au Cameroun, la plupart des recherches étant le plus souvent orientées vers le système éducatif, les apprenants et les contenus des programmes d'enseignement et les organisations à but lucratif.

Le débat sur le lien entre la GRH et la performance sociale étant donc sempiternel et nous voulons y apporter notre contribution en cherchant à montrer l'effet des pratiques de ressources humaines sur la performance d'un type d'organisation particulier qui n'a pas fait l'objet de beaucoup d'étude dans les pays du Tiers monde en général et au Cameroun en particulier, à savoir les établissements d'enseignement secondaire. Pour le faire, nous avons choisi quelques théories qui nous semblent les plus appropriés pour ce type d'étude à savoir entre autres : la théorie des pratiques mobilisatrices où le personnel est perçu comme un investissement favorisant la flexibilité et la création de valeur (Barraud-Didier et al. 2003 ; Osterman, 2006 ; Beaupré et Cloutier, 2007 ; Dubouloz, 2014 ; Shih, Chiang et Hsu, 2013 ; Lawler, 1986 ; Rondeau et al., 1994) ; l'approche universaliste (Delery et Doty, 1996) de la GRH selon laquelle les pratiques de GRH n'ont de réelle efficacité que si elles sont cohérentes entre elles et avec l'environnement de l'organisation et la théorie de l'échange social de Blau (1960, Gouldner, 1958) selon laquelle le comportement des salariés est en partie déterminé par la perception de l'équité et du sentiment de réciprocité entre ce que l'entreprise attend d'eux et ce qu'ils reçoivent de l'entreprise. Une fois cette problématique posée, il importe de préciser la question de recherche qui servira fil conducteur à notre étude.

0.3. Question de recherche

Nous distinguons dans cette section la question principale qui va guider notre réflexion tout au long de l'étude et les questions spécifiques qui permettront de répondre aux objectifs secondaires.

0.3.1. Question principale

Fort des développements qui précèdent, nous sommes amenés à nous poser la question de savoir si les pratiques de GRH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

Les pratiques de GRH que nous avons identifiées dans la littérature et inspirées de la théorie des pratiques mobilisatrices ont été regroupées en trois sous-ensembles qui orienteront la formulation des questions spécifiques. Il s'agit des pratiques d'acquisition, de stimulation et de développement des RH.

0.3.2. Questions spécifiques

Ainsi, il s'agit de savoir

- Si les pratiques relatives à l'acquisition des RH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

- Si les pratiques de stimulation des RH ont un effet sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

- Si les pratiques de développement des RH ont une influence sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

0.4. Hypothèses de recherche

Selon Mace et Pétry (2017), l'hypothèse de recherche peut être envisagée comme une réponse anticipée à la question spécifique de recherche. On peut déduire que l'hypothèse de recherche est un énoncé vérifiable répondant aux questions de recherche spécifiques soulevées dans la problématique. La teneur de cet énoncé dépend des relations anticipées par le chercheur entre les différentes variables formant le cadre théorique de la recherche. Dans cette étude nous avons formulé une hypothèse générale (HG) et 03 hypothèses de recherche (HR).

0.4.1. Hypothèse générale

Les pratiques de GRH ont une influence sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

0.4.2. Hypothèses de recherche

- **H.R.1** : Les pratiques d'acquisition des RH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.
- **H.R.2** : Les pratiques de stimulation des RH ont un effet sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.
- **H.R.3** : Les pratiques de développement des RH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

Dans cadre de cette étude, nous nous intéressons à toutes les éventuelles interactions entre les modalités de la variable indépendante (VI) et celles de la variable dépendante (VD). Ainsi, nous avons recours à un plan d'expérience fischérien (factoriels). Ceux-ci permettent de mettre en évidence les effets principaux respectifs de chaque variable indépendante sur la variable dépendante, ainsi que les effets de leurs interactions à travers leurs éventuelles combinaisons.

Ainsi, le récapitulatif des hypothèses nous donne le tableau suivant :

Tableau 1: Récapitulatif des hypothèses de recherche

Numéro	Intitulé de l'hypothèse
HG	Les pratiques de GRH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.
HR1	Les pratiques d'acquisition des RH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.
HR2	Les pratiques de stimulation des RH ont un effet sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.
HR3	Les pratiques de développement des RH ont une influence sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

Source : Auteur

0.5. Objectifs de la recherche

Nous distinguons l'objectif général des objectifs spécifiques.

0.5.1. Objectif général

En portant notre choix sur l'examen des pratiques de GRH en faveur du personnel des établissements scolaires, nous voulons placer la ressource humaine au centre du projet d'éducation et de formation, nous appuyant sur le postulat selon lequel toute réussite dépend de la capacité des meilleures entreprises à mobiliser des ressources qui les différencient nettement de leurs concurrents. Le capital humain apparaissant au premier rang dans les facteurs clés de succès (Besseyre, 1988) et comme l'indique Vermot-Gaud (1986), ce qui différencie l'entreprise performante de l'entreprise non performante, c'est avant tout la qualité de ses ressources humaines. Tout le reste, dit-il, peut s'acheter, s'apprendre ou se copier. On comprend dès lors qu'investir sur les ressources humaines s'impose comme l'une des solutions pouvant permettre à d'améliorer les résultats scolaires au Cameroun.

L'objectif général de ce travail est donc d'analyser l'influence des pratiques de GRH sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

0.5.2. Objectifs spécifiques

En cohérence avec nos questions spécifiques, nous voulons :

- Analyser l'influence des pratiques d'acquisition des RH sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.
- Analyser l'effet des systèmes de stimulation des RH sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.
- Analyser les effets des pratiques de développement des RH sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

0.6. Approche méthodologique générale

En plus de sa finalité, qui est d'aboutir au but de la recherche, la démarche de recherche indique les différentes étapes qui y ont conduit. Notre étude se voulant complémentaire aux travaux précédents en gestion stratégiques des ressources humaines, nous manifestons le souhait d'approfondir ces travaux et d'y apporter un éclairage supplémentaire à travers le terrain d'étude qui semble au niveau actuel de nos connaissances n'avoir pas suscité un très grand intérêt de la part des chercheurs au Cameroun, à savoir la performance sociale dans les établissements scolaires publics. La plupart des études ayant analysé le lien entre la GRH et la performance sociale ont porté sur les entreprises à but lucratif. Nous avons à cet effet, identifié les modèles théoriques qui nous paraissent appropriés pour notre étude avant de procéder à une étude empirique à travers le traitement statistique des données collectées auprès de notre échantillon.

Une fois cette étape achevée, nous avons procédé à la collecte des données primaires sur le terrain. La taille et la diversité de l'échantillon aléatoire sont des éléments importants pour justifier de la pertinence de notre enquête. Pour ce qui est de l'enquête qualitative, nous nous sommes fondés sur l'effectif du personnel administratif des établissements d'enseignement secondaire public de 2018 qui s'élève à environ 12874 responsables (Chefs d'établissements, Censeurs, Chefs de travaux, Surveillants Généraux) (MINESEC, 2018). Pour une pareille étude, Miles et Huberman (2003) conseillent une taille d'échantillon entre 10 et 30 individus. Nous en avons retenu 14 constitués essentiellement des Proviseurs, Censeurs et cadres du MINESEC. Cette étude est menée pour recueillir au moyen d'interviews semi-directifs, l'appréciation des enquêtés sur les pratiques de GRH et leurs conséquences sur la performance sociale de leurs collaborateurs. Le traitement des données se fera au moyen de la méthode d'analyse de contenu.

En ce qui concerne l'enquête quantitative, la taille de l'effectif en 2018 est de 67946 enseignants dans les établissements publics, qu'ils soient vacataires ou fonctionnaires (MINESEC, 2018). En prenant en considération un niveau de confiance de 95% et une marge d'erreur de 5% comme il est usuellement pratiqué dans les études en science de gestion, la taille minimale de notre

échantillon se situerait autour de 383 enseignants. Nous avons donc soumis à 525 enseignants fonctionnaires un questionnaire dont l'échelle de réponse s'inspire du modèle de Likert avec cinq modalités : 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) pour la variable indépendante et puis de 1 (très faible) à 5 (très élevé) pour la variable dépendante. Nous avons obtenu un retour de 456 questionnaires remplis, soit un taux de récupération de 86,85%. Le tri à plat a permis d'épurer ces questionnaires en rejetant ceux dont toutes les questions ayant des réponses incomplètes ou totalement illisibles. Le nombre de questionnaires valides finalement retenu est de 426. L'analyse des données quantitatives se fera en deux phases : la première, descriptive, permettra d'analyser la fréquence des données ainsi que la qualité et la cohérence interne entre les variables à l'aide du logiciel SPSS 23 ; la seconde, inférentielle, permettra aux moyens de régressions linéaires simples de tester les hypothèses de recherche.

0.7. Cadre opératoire de la recherche

Cette section présente les différentes variables et leur mode d'opérationnalisation.

0.7.1. Explicitation du cadre opératoire

Le cadre opératoire, peut être manipulé diversement. Dans cette recherche, la direction postulée est du haut vers le bas c'est-à-dire des variables indépendantes vers les variables dépendantes. Aucun effet réciproque ne sera testé. La relation, entre les pratiques de GRH et la performance sociale constitue l'élément central de notre recherche. Nous tentons de décrire les relations entre les variables indépendantes et les variables dépendantes. Compte tenu de la particularité de notre sujet qui porte sur les établissements d'enseignement secondaire public, il nous paraît intéressant de nous focaliser sur les pratiques de GRH susceptibles de favoriser l'engagement affectif de l'enseignant, sa satisfaction et son implication au travail. Pour cela, nous avons retenu les dimensions de RH inspirées des modèles de Fombrun, Tichy et Devanna (1984), de Mallet (1991) et d'Allani-Soltan, Arcand et Bayad (2005) pour qui les pratiques mobilisatrices peuvent constituer un atout pour la réalisation de la stratégie RH. Il s'agit de l'organisation du travail, du recrutement, de la rémunération incitative, l'appréciation des compétences, des conditions de vie au travail, le management participatif et de la gestion des carrières et de la mobilité.

0.7.2. Les variables d'étude

L'opérationnalisation des hypothèses nous conduit à la construction des variables, celles-ci se définissant comme des quantités ou qualités susceptibles de fluctuations auxquelles on peut attribuer plusieurs valeurs différentes (Bonhivers et De Ketele, 1986). Deux groupes de variables

ont été construits : la variable indépendante (les pratiques de GRH) et la variable dépendante (la performance sociale).

0.7.2.1. Les variables indépendantes ou explicatives : Les pratiques de GRH

A la lumière des développements qui précèdent, et nous inspirant des modèles de Fombrun, Tichy et Devanna (1984), de Mallet (1991) et d'Allani-Soltan, Arcand et Bayad (2005) nous avons organisé notre variable indépendante en trois sous-ensembles ayant chacun ses indicateurs. Il s'agit de l'acquisition des ressources humaines qui intègrent l'organisation du travail, le recrutement et l'intégration ; la stimulation des RH dont les indicateurs sont la rémunération incitative, les conditions de vie au travail et le management participatif et le développement des RH ayant pour indicateurs la formation, l'appréciation des compétences et la gestion de la carrière et de la mobilité.

Tableau 2: Variable indépendante

Variable indépendante	Sous-groupes de variables	Indicateurs
Pratiques de GRH	Acquisition du personnel	Organisation du travail
		Recrutement
		Accueil et intégration
	Stimulation des RH	Rémunération incitative
		Conditions de vie au travail
		Management participatif
	Développement des RH	Appréciation des compétences
		Formation continue
		Carrière et mobilité

Source : Auteur

0.7.2.2. La variable dépendante : la performance sociale

Les variables dépendantes parfois appelées « variables effet » représentent la situation causée ou liée aux variables indépendantes. Ce sont les variables à expliquer. Pour cela, elles décrivent les effets (Miles et Huberman, 2003). La performance sociale représente notre variable dépendante. Elle correspond au phénomène que nous cherchons à expliquer à l'aide d'un certain nombre d'indicateurs. Nous inspirant des travaux de Manon (2009) et Huselid et Barnes (2003), quatre en ont été identifiés à savoir : l'absentéisme, l'engagement affectif au travail, la satisfaction et l'état d'esprit des employés.

Tableau 3 : Variable dépendante

Variable dépendante	Indicateurs
Performance sociale	Satisfaction au travail
	Engagement organisationnel
	Etat d'esprit
	Absentéisme

Source : Auteur

0.7.3. Intérêts de l'étude

L'intérêt de cette étude relève inévitablement de son triple caractère théorique, managérial et épistémologique.

➤ **Sur le plan théorique**, notre travail de recherche rejoint ceux réalisés par d'autres chercheurs sur la performance sociale. Il pourrait également servir de référence à d'autres travaux portant sur les pratiques de GRH et la performance des organisations. Les réflexions sur la performance étant le plus souvent orientées vers celle des PME, cette étude pourra constituer une étude pionnière pour les recherches concernant la GRH dans les structures à caractère sociale comme les établissements scolaires. Au niveau de nos connaissances actuelles, ces questions n'ont pas encore fait l'objet de recherches sérieuses au Cameroun pour ce qui est de la gestion des établissements scolaires publics. D'autre part, cette recherche apporte une contribution empirique au débat sur les fondements de la théorie des pratiques mobilisatrices et celle des « *best practices* » RH pouvant améliorer la performance sociale des enseignants.

➤ **Sur le plan managérial**, cette étude fait une analyse des différentes pratiques de GRH qui affectent la performance sociale des enseignants et partant la qualité des résultats scolaires. Elle permettra aux diverses parties prenantes de la GRH dans le système scolaire, et cela à tous les niveaux, d'avoir une parfaite connaissance des éléments pouvant permettre l'amélioration de la satisfaction des enseignants, l'amélioration de leur engagement et de leur meilleure implication dans la réalisation des objectifs nationaux en matière d'éducation. Elle apportera aux divers managers un certain nombre de leviers sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour atteindre et réaliser facilement leurs objectifs tout en les conciliant avec le bien-être des salariés, notamment la prise en compte de l'équité dans les décisions et actes managériaux en faveur des enseignants.

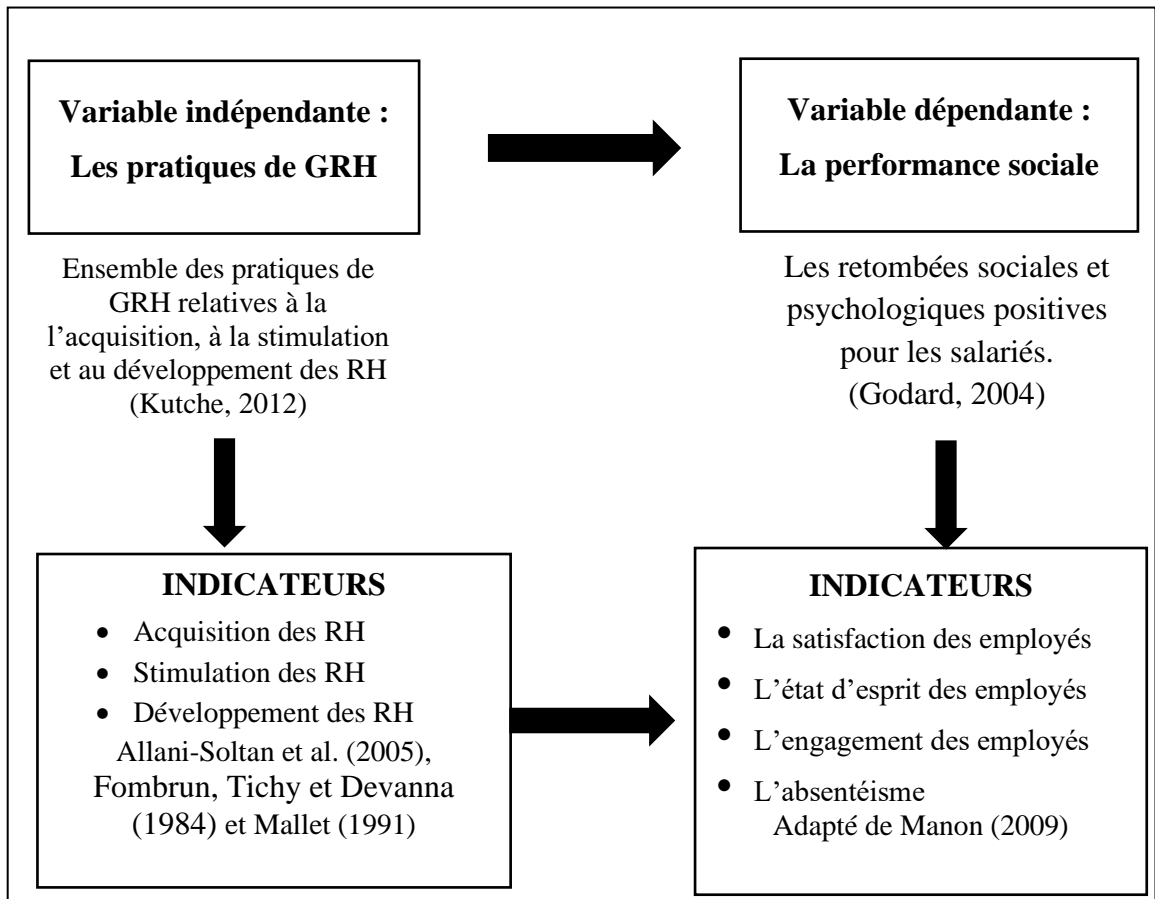
➤ **Au niveau de l'évolution des techniques de recherche**, notre démarche se veut interdisciplinaire car elle fait appel à plusieurs disciplines, tant sur les plans de la méthodologie que des outils d'analyse et de compréhension de certains concepts. Morin (1990) considère

l'interdisciplinarité comme une rupture des frontières disciplinaires, un dépassement des limites d'une discipline pour s'orienter vers une approche hybride, laquelle permettrait de mieux saisir les phénomènes. Giordan et Souchon (1992) ajoutent que l'approche interdisciplinaire permet d'approcher globalement un problème en faisant appel aux différentes méthodologies disciplinaires pour analyser la situation et d'apporter des solutions alternatives plus efficaces. En effet, dans cette recherche, nous mobilisons des théories en sciences de l'éducation, en sociologie, en anthropologie, en psychologie sociale, en sciences de gestion et en statistique. Enfin, Les analyses descriptives et les analyses de régressions linéaires simples et hiérarchiques au moyen du logiciel SPSS 23 ont contribué à enrichir la qualité de cette étude.

0.8. Architecture de la thèse

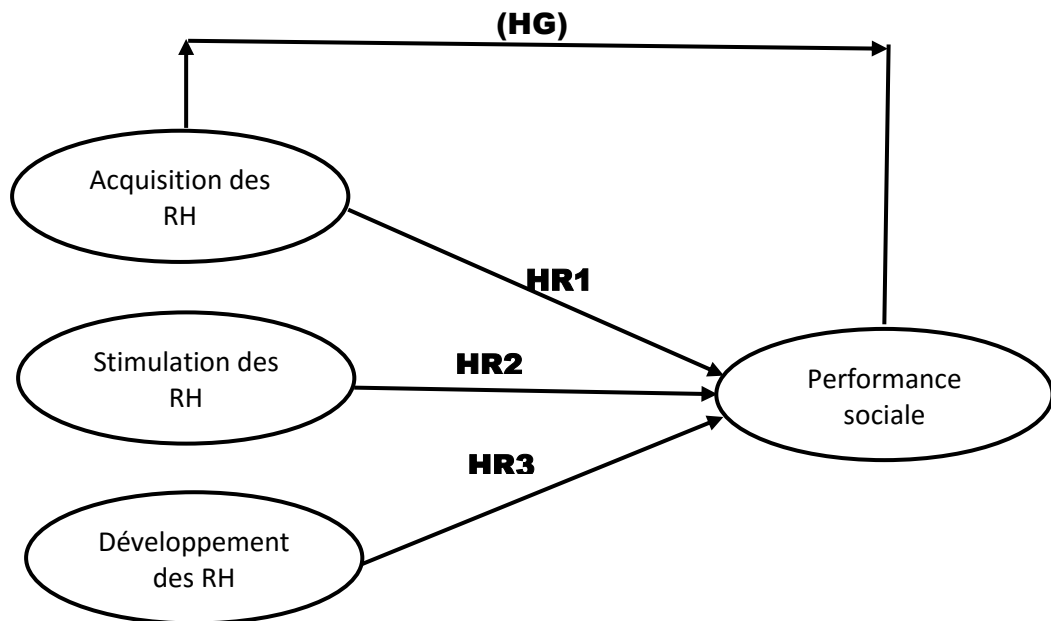
Pour répondre à la question de recherche, nous avons organisé cette étude en deux parties : La première est consacrée à l'état de l'art et comporte trois chapitres. Le premier chapitre explore le concept de gestion des ressources humaines. Il s'agit plus spécifiquement de définir la GRH, de présenter son évolution, de montrer ses différentes dimensions ainsi que ses nouvelles tendances et de mettre en évidence les spécificités de la GRH dans le secteur de l'éducation au Cameroun. Le deuxième chapitre est consacré au concept de performance sociale. Il s'agit pour nous de présenter les différentes déclinaisons de la performance en général, avant de nous intéresser spécifiquement à la performance sociale. Nous présenterons les fondements de la performance sociale ainsi que les études empiriques autour du concept et mettrons également en lumière ses indicateurs de mesure. Le troisième chapitre est quant à lui consacré à la question de la pertinence du lien entre gestion des ressources humaines et la performance sociale. Il s'agira plus spécifiquement de faire une revue critique des différentes théories et contributions empiriques sur la nature de ce lien et de dégager les spécificités de notre modèle de recherche.

Figure 1 : Modèle de recherche



Source : Auteur

Figure 2 : Schéma du modèle de recherche



Source : Auteur

La seconde partie de cette thèse est essentiellement empirique. Elle est consacrée à l'analyse, aux résultats et à la discussion. Le premier chapitre présente la méthodologie de recherche. Il commence par la présentation du terrain de l'étude et de l'échantillon avant d'aboutir à la méthodologie de collecte et de traitement des données. Le second s'attèle à présenter les principaux résultats obtenus. Il s'agit des résultats de l'analyse descriptive et des résultats de l'analyse confirmatoire. Le troisième chapitre porte sur la discussion des résultats et la contribution de la recherche à l'innovation sociale pour le développement.

PREMIERE PARTIE

APPROCHE THEORIQUE DES PRATIQUES DE GRH ET DE LA PERFORMANCE SOCIALE

Chapitre 1 : Les pratiques de GRH dans les établissements scolaires

Chapitre 2 : La performance sociale dans les établissements scolaires

Chapitre 3 : Les fondements théoriques du lien entre les pratiques de GRH et la performance sociale

CHAPITRE 1 : LES PRATIQUES DE GRH DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

1.1. Introduction du chapitre 1

Roussel et Vacheux (2005) donnent à la GRH la définition suivante : « La GRH est l'ensemble des activités qui visent à développer l'efficacité collective des personnes qui travaillent pour l'entreprise ». L'efficacité étant la mesure dans laquelle les objectifs sont atteints, la GRH aura pour mission de conduire le développement des RH en vue de la réalisation des objectifs de l'entreprise. La GRH définit les stratégies et les moyens en RH, les modes de fonctionnement organisationnels et la logistique de soutien afin de développer les compétences nécessaires pour atteindre les objectifs de l'entreprise. Wright, McMahan, McCormick, et Sherman (1998) la voient comme un ensemble d'activités et de déploiements des personnels dans le but de permettre à l'organisation d'atteindre ses objectifs. Pour Miller (1989), la GRH c'est l'ensemble des décisions et actions relatives au management des personnels, à tous les niveaux du système, et dirigées vers l'atteinte de ses objectifs. Boyer et Equilbey (2003) la définissent quant à eux comme l'ensemble des préoccupations de gestion sociale dans l'entreprise et les modes de traitement de ces préoccupations.

Ce chapitre a deux principales sections. La première porte sur l'historique et les dimensions de la GRH, le seconde sur les pratiques de GRH et la troisième sur les spécificités de la GRH dans le système éducatif camerounais.

1.2. La gestion des ressources humaines : un concept dynamique

Il ressort des différentes définitions de la GRH qu'une importance accordée au potentiel humain est nécessaire au bon fonctionnement d'une entreprise et qu'une attention particulière doit être accordée aux ressources humaines car elles valorisent toutes les autres formes de ressources d'une entreprise. Cependant, cette importance reconnue à la ressource humaine aujourd'hui n'a pas toujours été le cas dans l'histoire de la GRH. De façon générale, trois grands courants jalonnent cette histoire à savoir : l'école classique, l'approche psychosociologique et les courants sociologiques.

1.2.1. L'école classique

Les trois auteurs qui figurent dans le panthéon de la théorie des organisations sont le français Fayol (1841-1925), l'américain Taylor (1856-1917), et l'allemand Weber (1864-1920). Ils sont

considérés comme les fondateurs de "l'Ecole classique du management" et leurs idées très souvent été mise en œuvre dans les organisations. Bien que l'objet de leurs analyses, tout comme leurs démarches d'études différent, ils partagent une ambition commune, celle de définir les caractéristiques de la meilleure organisation possible (Cadin et Guerin, 2015). De manière générale, l'école classique regroupe en son sein des courants de pensée aux préoccupations différentes mais marqués par une même approche de l'organisation, à savoir la recherche de la rationalité. (Rationalité productive : Taylor ; Rationalité administrative : Fayol ; Rationalité structurelle : Weber).

Fayol (1949) s'est principalement intéressé aux problèmes relatifs à la direction de l'organisation et a posé les bases de la gestion administrative. Il envisage la fonction administrative sur cinq impératifs : prévoir, organiser, commander, coordonner, contrôler. Cette fonction doit respecter les principes à portée universelle suivant : la division du travail, l'unicité de commandement, la stabilité du personnel, la discipline, le niveau de décentralisation, la communication latérale, etc.

Taylor (1971) s'est surtout penché sur l'organisation des ateliers de production. D'un point de vue social, il propose un compromis social à travers une redéfinition des rôles respectifs de la direction et des ouvriers contre une augmentation des salaires permise par la baisse des prix de revient. Pour lui, les ouvriers doivent être rémunérés en fonction des gains de productivité réalisés par l'entreprise. C'est le fordisme qui s'attachera à la mise en œuvre de cette préoccupation sociale : il a systématisé le travail à la chaîne et a défendu le principe selon lequel il existerait une forte corrélation entre l'augmentation de la production des travailleurs et leur rémunération. Cadin et Guerin (2015) pensent que c'est la mobilisation des méthodes scientifiques de Taylor qui permet d'identifier le « *one best way* » générateur de gains de productivité.

En termes de gestion de ressources humaines, on se rend compte que les tâches à exécuter sont définies par l'ouvrier, le contrôle devant être assuré par un contremaître. Le contexte de l'entreprise est le cadre de développement de la surqualification et de l'autorité des ingénieurs, alors que la déqualification des ouvriers est en même temps entretenue (Cadin et Guerin, 2015). Les ouvriers ne peuvent pas accéder à un apprentissage global du processus et se trouvent de ces faits condamnés à ne pas accéder à la mobilité.

Weber (1917) s'est quant à lui intéressé à l'évolution de la société occidentale à partir du 18^e siècle. Il cherche à rendre compte de l'émergence de la modernité et du passage d'une légitimité traditionnelle (une société basée sur une conception religieuse) à une légitimité rationnelle légale (une société basée sur un état de droit). Bien que n'observant pas les organisations mais plutôt l'Etat et

l'armée prussienne, il voit se dessiner une forme d'organisation qui lui semble de nature à permettre la mise en œuvre de la légitimité rationnelle légale : la bureaucratie. Celle-ci serait selon lui la forme d'organisation la plus efficace dans une société basée sur la loi et la raison scientifique.

D'une manière générale, les théoriciens de l'école classique proposent une réorganisation verticale et horizontale du travail :

- verticale à travers la séparation des tâches : les tâches de conception et de commandement sont réservées à la direction, et celles d'exécution sont réservées à l'ouvrier ;
- horizontale car le travail est décomposé : l'ouvrier s'occupe seulement d'exécuter des gestes élémentaires relatifs à la production.

D'après Cadin et Guerin (2015), les fondateurs de l'école classique de l'organisation partagent donc l'idée qu'il y aurait une forme d'organisation supérieure aux autres, qu'il y aurait en quelque sorte des « nombres d'or » à déterminer (le nombre de niveaux hiérarchiques, le nombre de subordonnés par responsable hiérarchique, les critères objectifs pour apprécier ou gérer la carrière...). L'organisation administrative des établissements scolaires publics au Cameroun s'inspire justement de cette approche classique, notamment pour ce qui est de la séparation des tâches, la conception du commandement et du respect de la hiérarchie. A l'opposé de cette théorie quasiment fondée sur la structure, l'approche psychologique s'intéresse plus à l'aspect humain du management qui pourrait être un atout pour une meilleure mobilisation du personnel enseignant.

1.2.2. L'approche psychologique de la GRH

Cette approche tire ses fondements des travaux des chercheurs de l'école des relations humaines qui naît dans le cadre de la crise économique de 1929 et se développe pendant les trente glorieuses. Ses principaux précurseurs sont: Mayo (1880-1949), Lewin (1890-1947), Maslow (1908-1970), Mac Gregor (1906-1964), Herzberg (1923-2000) et Likert (1903-1981). Ceux-ci mettent l'accent sur le facteur humain avec la prise de conscience que la motivation et la performance sont liées aux conditions de travail et à la qualité des relations humaines dans l'entreprise. Ils se fondent sur le postulat selon lequel l'école classique avait déshumanisé les relations de travail. La motivation correspondrait selon Morin et Aubé (2007) aux forces internes qui poussent les salariés à adopter des comportements favorables à la réalisation d'un objectif. Ainsi, la motivation assure l'énergie nécessaire à une personne pour agir dans son milieu. « La motivation confère trois caractéristiques à une conduite, quelle qu'elle soit : la force, la direction, et la persistance » (Morin et Aubé, 2007).

Plusieurs chercheurs à leur suite ont privilégié une approche psychologique de la gestion des ressources humaines et ont établi que la motivation et la satisfaction des travailleurs sont des facteurs pouvant influencer positivement sur le rendement au travail et chemin faisant sur la rentabilité de l'entreprise (Coase 1937, Williamson, 1988, Huselid, Jackson et Schuler, 1997). Kidwell et Bennet (1993) font remarquer que les pratiques favorisant les interactions entre les individus et la création de liens à long terme pourront contribuer à stimuler leurs efforts. Poursuivant la même logique, Fabi, Martin et Valois (1999) font savoir que les pratiques de communication, de développement des compétences, de participation et de reconnaissance sont indispensables dans les cas de changements organisationnels nécessitant souvent l'adoption de nouvelles attitudes.

La reconnaissance de l'investissement au travail procède également du management psychologique. Elle est la raison pour laquelle les gens se mobilisent dans les activités inhérentes au processus de travail (Dejours, 2007). Eclairée par la perspective de la psycho-dynamique de travail, la reconnaissance se révèle comme la médiation grâce à laquelle la souffrance au travail est transformée en plaisir et que Caillé (2007) qualifie aussi de remède en matière de santé mentale. Appréhendée par l'approche éthique, la reconnaissance considère le salarié comme un être à part entière digne de respect ne constituant pas seulement un moyen grâce auquel l'entreprise atteint ses objectifs mais il représente aussi une fin en soi. Elle « constitue un devoir incombant à chacun » (St-Onge et al, 2005), grâce auquel les relations au sein de l'entreprise se basent à travers le principe d'égalité. La reconnaissance peut être appréhendée comme une attention personnelle qui correspond aux attentes de la personne qui au sens de Renault (2007) s'articulent autour de l'identification primaire aux désirs, les sentiments de soi ainsi que le jugement que la personne à reconnaître a de sa propre contribution au travail. Pour Amri (2016), la reconnaissance liée à la participation aux décisions et opportunités de développement, la reconnaissance liée aux remerciements publics et celle liée aux feed-back verbaux devraient être incluses dans les politiques de gestion des ressources humaines comme des déterminants majeurs de la productivité. Dans le cadre des établissements scolaires, cette approche revêt une importance particulière pour la motivation du personnel, l'objet du travail de l'enseignant étant l'être humain, les apprenants. Une attention particulière portée aux besoins psychologiques de ce dernier pourrait en effet améliorer leur engagement et leur implication dans le travail. Dans le cadre du management des établissements d'enseignement secondaire public, une prise en compte des besoins psychologiques notamment la reconnaissance et la responsabilisation servirait de stimuli pour les enseignants. Les courants sociologiques se rapprochent des courants psychologiques, mais concernent spécifiquement les relations sociales entre les parties prenantes de l'organisation.

1.2.3. Les courants sociologiques

Les courants sociologiques se sont construits autour des activités du Tavistock Institute of Human Relations (Emery et Trist, 1965, plus tard renforcés par les travaux des sociologues de l'organisation à l'instar de Pinch et Bijker, 1984). Le modèle dominant de ce courant est l'approche sociotechnique. Elle est née de la rencontre de trois courants de pensée : la psychologie industrielle, la sociologie du travail et les sciences de l'ingénieur. Propulsée par les chercheurs de la Tavistock Institute de Londres, cette approche montre qu'il existe une interdépendance des facteurs techniques et humains dans le travail. Emery et Trist (1965) montrent que l'entreprise est un système ouvert composé d'un système technique et d'un système social et son efficacité dépend de l'optimisation conjointe de ces deux systèmes.

Selon Crozier et Friedberg (1977), en développant le concept d'analyse stratégique des organisations, les sociologues donnent à chaque membre de l'organisation la liberté de sa propre stratégie pour atteindre ses objectifs personnels, ce qui tend à démontrer la coexistence, dans l'organisation, de diverses rationalités de groupes et d'individus. Lorsque des objectifs de profits sont fixés à chaque unité, la cohérence impérative de l'ensemble des acteurs est rendue possible. Pinch et Bijker (1984) révèlent quant à eux, qu'une organisation est toujours un construit social qui, pour assurer sa pérennité doit composer avec l'exigence de la création d'un cadre collaboratif permanent entre les acteurs tout en leur assurant un certain degré d'autonomie. Comme nous pouvons le constater, l'approche sociotechnique dépasse les visions du travail de Taylor et de Mayo car il peut exister plusieurs manières de s'organiser et certaines combinaisons socio-productives sont plus efficaces que d'autres. Selon Livian (2012), la GRH ne peut se passer de concepts tentant d'expliquer le comportement des salariés, et plus largement des acteurs sociaux, face aux situations de travail dans lesquelles ils se trouvent. L'explication simpliste de l'économie néo-classique (un individu recherchant un gain monétaire maximum) explique-t-il, a rapidement montré ses limites, même si elle reste parfois sous des jours apparemment nouveaux, à la base de certaines théories en gestion, et même de pratiques de GRH (notamment en matière de rémunération). Ainsi, la qualité des relations sociales dans les établissements scolaires serait un déterminant majeur du climat social. Si le climat social est positif, il constitue selon Herzberg (1993) un facteur de motivation. S'il est négatif, alors il est constitutif de facteur de stress et est défavorable à la performance.

Dans le secteur de l'éducation, la qualité des interactions entre les différentes parties prenantes est particulièrement importante. L'enseignant doit assurer de bonnes relations avec ses collègues, ses supérieurs hiérarchiques, ses élèves, les parents d'élèves et la société entière.

Tableau 4 : Analyse comparative des différentes écoles de pensée

Ecole	Epoque	Nature et problème étudié	Finalités	Avantages	Inconvénients
L'Ecole classique	1890-1920	-Système de production -Fonctions du management -Bureaucratie	-Optimisation -Efficacité	-Economie d'échelle -Performance accrue -Equité interne	-Faible initiative -Absence d'adaptation externe
L'Ecole des relations humaines	1930-1960	-Performance collective - Fonctionnement des groupes de travail -Motivation	-Productivité -Efficacité	-Dynamique de groupe -Prise en compte du facteur humain	-Analyse partielle des besoins -Surestimation des besoins sociaux -manipulation
Les courants sociologiques	1995-2003	Structure et fonctionnement des organisations	Optimiser les dimensions techniques et sociales du travail.	Meilleure appropriation des relations sociales et de l'environnement dans le fonctionnement de l'entreprise	Le niveau d'incertitude élevé de prévision des comportements humains

Source : Chaqri (2009)

Chacun de ces courants théoriques apportent des éléments de compréhension nécessaire à une meilleure gestion du personnel dans l'enseignement secondaire public. On pourrait par exemple relever le fait que les établissements scolaires publics, du fait de leur statut particulier soient soumis à un mode de management plus proche du modèle de l'école classique. Les éléments du courant psychologique relatifs à la motivation du personnel et les éléments des courants sociologiques relatifs aux relations sociales viennent montrer que malgré la rigueur de l'organisation classique, il est

nécessaire de prendre en compte le bien être des enseignants si on veut obtenir d'eux une meilleure performance. Cependant, il est nécessaire de relever les principales dimensions des RH dans la littérature qui nous permettrons de structurer notre travail.

1.3. Les modèles théoriques sur les dimensions des RH et les pratiques retenues dans l'étude

Nous entendons par pratiques de GRH, l'ensemble des pratiques (dimensions) des RH généralement mobilisées dans les organisations pour gérer les salariés. Pour mieux appréhender ces dimensions de la GRH, il nous semble intéressant d'explorer les différents modèles théoriques autour de la question avant de mettre en relief les pratiques mobilisatrices de GRH qui feront l'objet d'analyse dans le cadre de notre étude.

1.3.1. Les modèles théoriques sur les dimensions de la GRH

Plusieurs modèles mettent en évidence les pratiques qui seraient mobilisatrices pour la GRH contemporaine. Il s'agit des modèles de Fombrun, Tichy et Devanna, de Beer, de Mallet et de Batal, et de Boyer et Equilbey entre autres.

1.3.1.1. Le modèle de Fombrun, Tichy et Devanna (1984)

Dans le modèle de Fombrun, Tichy et Devanna (1984), le système de GRH fait partie de la gestion stratégique de l'entreprise ; il est organisé en quatre dimensions :

- la sélection et la planification des flux de main d'œuvre ;
- l'évaluation de la performance des ouvriers ;
- la rémunération ;
- le développement des ressources humaines (formation pour améliorer les performances ou acquérir de nouvelles connaissances et habiletés).

1.3.1.2. Le modèle de Beer (1984)

Beer cité par Bélanger et al. (1988) a présenté un modèle en quatre dimensions :

- l'organisation du travail ;
- l'influence des employés ;
- le flux des ressources humaines ;

- la rémunération.

Dans les deux modèles ci-dessus, certaines dimensions sont communes : le flux des ressources humaines et la rémunération. Les autres dimensions se complètent dans la mesure où les procédures d'évaluation de la performance des ouvriers, qui permettent d'apprécier les compétences et savoirs faire de ces ouvriers, sont préalables au développement des ressources humaines. Cette dimension est l'occasion de faire acquérir des compétences et connaissances et de renforcer les capacités déjà existantes. Sa mise en œuvre suppose un cadre approprié défini par l'organisation du travail. Cette dernière dimension met un accent sur les ressources humaines en prenant en compte les réactions et compétences des ouvriers pour mieux élaborer les procédures.

1.3.1.3. Le modèle de Mallet (1991)

Le modèle de Mallet (1991) apporte quelques nuances par rapport aux deux modèles précédents. Pour eux, la GRH intègre les éléments suivants :

- l'affectation qui comprend la sélection, le positionnement, l'évaluation, l'adaptation et la formation ;
- la rétribution, compensations monétaires et récompenses non monétaires ;
- l'organisation ou élaboration d'une structure d'emploi efficace consistant en une répartition des tâches et des responsabilités, modes de coordination et structures de pouvoir ;
- la communication destinée à apporter aux travailleurs une information utile à travers des canaux et procédures adaptés.

1.3.1.4. Le modèle de Batal (1997)

Batal (1997) a organisé la GRH autour de six principales dimensions :

- la dimension collective et la dimension individuelle : la première, qui relève des choix politiques et techniques, ne prend pas en compte les caractéristiques des individus pris isolément mais s'intéresse à certaines données collectives ; la deuxième est la mise en œuvre des orientations de la gestion collective ;
- la dimension quantitative et la dimension qualitative, qui correspondent respectivement à la gestion des effectifs (définition des besoins actuels et prévisionnels, caractéristiques quantitatives des ressources) et à la gestion des compétences et des motivations (définition des besoins en compétences comparées aux compétences maîtrisées) ;

- la dimension temporelle a trait à la gestion des écarts qualitatifs et quantitatifs entre les besoins et ressources dans le court, le moyen et le long termes ;
- la dimension gestion des stocks et la dimension gestion des flux qui visent respectivement à développer les compétences des employés et assurer au mieux leur motivation d'une part et d'autre part la gestion des entrées et sorties, les recrutements et la mobilité externe ;
- la dimension économique permet d'établir le rapport coût/ efficacité des actes de gestion des ressources humaines ;
- la dimension sociale porte sur les problématiques des conditions de travail et le soutien aux travailleurs.

1.3.1.5. Les dimensions RH de Boyer et Equilbey (2003

Boyer et Equilbey (2003) définissent la GRH comme l'ensemble des préoccupations de gestion sociale dans l'entreprise et les modes de traitement de ces préoccupations. Ils en donnent à la GRH une approche non holistique. Les préoccupations de gestion sociale comportent le recrutement, la formation, la rémunération et la motivation des personnels ; leurs modes de traitement se subdivisent en quatre volets : administration, gestion, communication et contrôle. Dans cette perspective, la GRH reflète selon eux trois dimensions liées aux préoccupations de l'entreprise :

- la dimension stratégique qui permet la définition des buts et objectifs de l'entreprise inscrits dans un plan d'actions, lequel recherche une allocation optimale des ressources, entre autres les ressources humaines ;
- la dimension politique qui donne les orientations, les modes de travail et les procédures en référence au plan d'action ;
- la dimension opératoire qui assure la mise en œuvre du plan d'actions avec des méthodes et outils adaptés.

Le rapprochement thématique de ces modèles permet de se rendre compte qu'ils se fondent l'un dans l'autre et nous pouvons synthétiser la GRH en trois principaux groupes de pratiques comme le suggèrent Garand et Fabi (1992) :

- L'acquisition des ressources humaines qui intègrent : l'analyse du besoin, la campagne de recrutement, l'accueil et l'intégration

- La conservation et la stimulation des ressources humaines qui comportent : La politique de rémunération, la qualité de vie au travail, l'appréciation des compétences, la gestion sociale, la gestion administrative des RH
- Le développement des ressources humaines qui englobe : La formation, la GPEC, la gestion des carrières et la mobilité, la circulation de l'information

Tableau 5 : Différences entre la gestion du personnel et la GRH

APPROCHES DES RH (IGALENS, 1997)	GESTION DU PERSONNEL	GRH
Postulat principal	L'agent est un coût qu'il faut minimiser.	L'homme est une ressource qu'il faut développer
Formation	Elle sert à adapter l'homme à son poste de travail	C'est un investissement pour le présent et l'avenir de l'entreprise
Horizon de prévision	Court et moyen termes	Long terme
Avantage compétitif	Marché ou technologie	Qualité des RH
Source de l'efficacité productive	Machine et organisation	Machine, organisation et qualité des RH
Source de la motivation	Argent et progression carrière	Argent, progression de carrière et nature du travail confié
Face au changement	Résistance au changement. C'est l'agent qu'on change	La RH est flexible et adaptative

Source : Igalens (1997)

Cette revue sur les dimensions des ressources humaines nous permet de relever les pratiques de GRH parmi lesquelles certaines sont dites stratégiques et mobilisatrices. Ces dernières sont particulièrement utiles dans notre étude car elles pourraient être de véritables facteurs de performance sociale du personnel enseignant.

1.3.2. Les pratiques de gestion des ressources humaines retenues dans l'étude

Dans cette section, nous identifions les pratiques de GRH qui apparaissent le plus dans la littérature et qui peuvent avoir un effet sur la performance sociale des enseignants. Ainsi, nous commencerons par la présentation du concept de pratiques mobilisatrices de GRH d'une manière générale avant de présenter les différentes pratiques retenues pour cette étude.

1.3.2.1. Le concept de pratiques mobilisatrices de GRH

Selon Barraud-Didier et al. (2003), la mobilisation des RH est considérée comme une source d'avantage concurrentiel et d'amélioration des performances. 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 Boxall et Macky (2009), 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 une meilleure implication organisationnelle des salariés et le développement des compétences indispensables à la performance globale (Barraud-Didier et al. 2003 ; Osterman, 2006 ; Beaupré et Cloutier, 2007). Elles favorisent la participation et l'implication des employés (Dubouloz, 2014).

La littérature académique a mis l'accent depuis une vingtaine d'années sur le rôle de la GRH dans l'atteinte de l'avantage compétitif et l'amélioration de la performance selon la théorie de la RBV : resource-based view (Wright et al., 1998 ; Boxall, 1996 ; Barney and Wright, 1998). Les pratiques de GRH dites mobilisatrices sont des facteurs clés de la performance (Mc Duffie, 1995 ; Barraud-Didier et al, 2003 ; Becker et Huselid, 1998 ; Aït Razouk et Bayad, 2011 ; Shih, Chiang et Hsu, 2013 ; Dubouloz, 2014, Rubel, Rimi, Yusliza et Kee, 2018).

Pour Shih, Chiang et Hsu (2013), le système des pratique de hautement performantes est utile pour asseoir le contrat psychologique entre le salarié et son entreprise. Ce système favoriserait l'implication organisationnelle de l'employé et l'amélioration de sa performance. 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 et l'engagement sont les deux facteurs essentiels 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 (Rondeau et al., 1994, Rubel, Rimi, Yusliza et Kee 2018) ; puis les pratiques d'information, 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).

Selon Barraud-Didier, Guerrero et Igalens (2003), la responsabilisation des salariés, certains modes de rémunération, les opportunités de formation et de développement des compétences ainsi que

le partage de l'information sont indispensables pour mobiliser les salariés. Leur emboîtant le pas, Nasurdin, Ahmad et Tan (2015) apportent une précision sur le caractère incitatif de ces pratiques en remarquant que la mobilisation ne consiste pas à donner des ordres aux employés, mais plutôt à créer un cadre incitatif favorable à la réalisation des objectifs communs. Ils identifient à cet effet la communication, la formation, le soutien, la participation et les incitatifs ou la reconnaissance des efforts comme étant les pratiques les plus incitatives. Quant à Aït Razouk et Bayad (2011), ils conçoivent les pratiques mobilisatrices comme un ensemble de pratiques complémentaires des ressources humaines capables de favoriser la performance collective. Suttapong, Srimai et Pitchayadol (2014), Gomez (2017), Thévenet (2017) et Bachelard (2017) soutiennent qu'en plus des pratiques classiques de GRH, les pratiques relatives au management du bien-être au travail constituent des stimulants incontournables de la performance humaine. Dans le domaine scolaire, les pratiques mobilisatrices sont celles qui favorisent une meilleure implication des enseignants, tout en réduisant les facteurs de démotivation. Parmi elles, figurent en bonne position l'intégration des nouveaux enseignants, la rémunération incitative, la formation continue et la gestion des carrières (Nji Mfout, 2010, Tsafack, 2000).

Tableau 6 : Synthèse des pratiques mobilisatrices des RH

ÉTUDES	CONCEPTS MOBILISÉS	PRATIQUES MOBILISATRICES									
		Communication information	Formation	Rémunération et récompenses	Responsabilisation	Gestion participative,	Reconnaissance	Recrutement et intégration	Appréciation des compétences	Mobilité équitable et promotion	Organisation et conditions de travail
Lawler (1986)	High-Involvement Management	X	X	X	X		X			X	
Arthur (1994)	Commitment HR System		X	X	X	X	X				
Kim et Loadman (1994)	High-Performance Work Organisation	X	X	X						X	X
Rondeau et al. (1994)	Comportements de mobilisation.	X		X	X	X		X			

Huselid (1995)	Les pratiques à haute performance	X	X	X		X		X	X	X	
Delaney et al. (1996)	Progressive Human Resource Management.		X	X			X				
Igalens (1997)	Pratiques de mobilisation	X		X	X	X		X	X		
Tsafack (2000)	Pratiques de stimulation		X	X			X	X		X	X
Wood (1999)	Involvement Practices		X			X		X			X
Baraud-Didier et al. (2003)	Pratiques de mobilisation	X	X	X	X						
Tremblay et al., (2005)	Comportements de mobilisation.	X	X					X	X	X	
Collins et Smith (2006)	Commitment based HR Practices		X	X				X			
Combs et al. (2006)	High-Performance Work Practices	X	X	X		X		X	X	X	X
Beaupré et Cloutier (2007)	Gestion à haute performance	X	X	X		X			X		X
Boxall et Macky, 2009	High-Performance Work System	X	X				X	X	X		X
Ouadahi et Guérin (2007)	Pratiques de gestion mobilisatrices	X	X	X		X	X				X
Quenneville et al. (2008)	Les pratiques de mobilisation	X	X	X		X		X		X	
Takeuchi et al. (2009)	High-performance work systems		X	X			X	X	X	x	
Nji Mfout (2010)	Pratiques de motivation	X	X	X		X	X		X	X	X
Suttapong, Srimai et Pitchayadol (2014)	Best Practices for Building High Performance	X		X	X	X			X	X	X
Nasurdin, Ahmad et Tan (2015)	High Performance human resource practices	X	X	X				X	X	X	X
Rubel, et al. (2018)	High Commitment Human Resource Management Practices		X	X		X			X	X	X
TOTAL DES OCCURRENCES		15	19	19	6	12	8	12	11	12	11

Source : Auteur, inspiré de Ait Razouk et Bayad (2011)

A la lumière des développements qui précèdent, nous avons retenu pour indicateurs de la variable indépendante, les occurrences qui dans le tableau 6 sont au-dessus de la moyenne de 10/20

car elles semblent susciter l'intérêt du plus grand nombre de chercheurs. Nous retenons donc huit pratiques mobilisatrices de RH à savoir : Le recrutement (Dans ces études l'organisation du travail est à la base du recrutement) et l'intégration, la rémunération incitative, les conditions de vie au travail, l'appréciation des compétences, la gestion de la carrière et de la mobilité, la formation et le management participatif que nous associons pour les besoins de forme à la communication et l'information. Pour un besoin de clarté, nous les avons regroupés en trois catégories à savoir les pratiques d'acquisition, les pratiques de stimulation et les pratiques de développement des RH.

1.3.2.2. Les pratiques d'acquisition des RH dans le système éducatif camerounais

Allani-Soltan, Arcand et Bayad (2005) ont identifié dans la stratégie d'acquisition des RH quatre types de pratiques de GRH: l'organisation, le recrutement, l'intégration et la qualification. Dans le cadre de notre étude nous ne retiendrons que les trois premières dimensions, le recrutement des enseignants se faisant sur la base des qualifications déjà établies.

➤ L'organisation du travail

L'organisation du travail représente une variable centrale dans la quasi-totalité des études en GSRH (Dyer et Kochan, 1995 ; Lawler, 1992 ; Pfeffer et Veiga, 1999). Selon Anderson (1999), elle repose sur l'analyse des emplois qui consiste à réunir, classer et examiner les données relatives à ce que font les personnes affectées à des postes déterminés. Elle sert non seulement à la description des postes pour le recrutement mais aussi, à établir la qualification du travail nécessaire à la définition du besoin. Doh (2007) pense qu'il faut définir une stratégie de recrutement passant par la description du poste et du profil des candidats, tout en s'appuyant sur le référentiel de compétences. Il s'agit des éléments spécifiques des emplois, les relations entre les emplois et la structure organisationnelle.

L'emploi de l'enseignant s'inscrit généralement dans le cadre des emplois dans la fonction publique au Cameroun. Le statut de la fonction publique de 1994 édicte un ensemble de règles qui régissent l'accès à la fonction publique et le déroulement de la carrière du fonctionnaire. Ces règles de portée générale sont complétées par le statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education nationale de 2000. Dans la Fonction Publique, l'accès à l'emploi est basé sur le principe de l'égalité, et conditionné par : (i) la nationalité du pays ; (ii) la jouissance des droits civiques ; (iii) une position régulière en ce qui concerne l'obligation de service national ; (iv) l'aptitude physique correspondant au type d'emploi (Décret n° 94/199, 1994). D'autres conditions relatives à l'âge, au diplôme et à l'ancienneté et service, sont introduites par les statuts particuliers.

La description du poste en constitue un élément central. Elle consiste à présenter tous les aspects importants du poste afin de permettre un bon recrutement. La fiche de description du poste doit mentionner les éléments suivants : identification de l'emploi, mission de l'emploi, situation dans la structure, description des activités et la marge d'autonomie. Pour Allani-Soltan, Arcand et Bayad (2005), cela permet au nouvel employé d'avoir la mesure claire des attentes qui sont formulées à son endroit ainsi que les conditions de l'exercice de ses missions. Ce domaine revêt une certaine importance car il concerne la motivation et la satisfaction des salariés et agit sur la façon dont les salariés utilisent leurs compétences au travail (Berg, 1999). Nous avons donc retenu un certain nombre d'éléments associés au concept d'organisation du travail à savoir la définition du travail à accomplir, la fréquence du contrôle et les modes de résolution des incidents mineurs dans l'exercice des fonctions des enseignants.

➤ **Le recrutement des enseignants**

Les pratiques de recrutement peuvent aussi être reconnues comme étant des variables stratégiques (Grimand, 2013 ; Pfeffer et Veiga, 1999). Toute organisation s'affronte nécessairement un jour à la nécessité de recruter, qu'il s'agisse de faire face à des besoins ponctuels ou à des besoins planifiés (Grimand, 2013). Recruter une nouvelle personne ou de nouvelles équipes est un acte fort, une décision des plus importantes de la vie d'une entreprise. La recherche de talents est un enjeu majeur pour la réussite de celle-ci. Il représente un investissement humain et financier important d'où l'intérêt de s'assurer de la pertinence des moyens nécessaires pour un recrutement efficace et une meilleure adaptation dans candidats à leurs nouveaux postes de travail. C'est donc une décision stratégique (Allani-Soltan, Arcand et Bayad, 2005).

L'accès à la fonction publique et particulièrement au corps de l'éducation nationale, enseignement secondaire est ouvert, sans discrimination aucune, à toute personne de nationalité camerounaise comme l'indique l'article 12 du statut général de la fonction publique. (Décret n° 94/199, 1994). Selon cet article le personnel est, compte tenu des postes de travail prévus dans le cadre organique du MINESEC et des disponibilités budgétaires de l'Etat, recrutés sur titre parmi les candidats titulaires du diplôme de fin de second cycle de l'ENS ou de l'ENSET, section des élèves-professeurs de l'Enseignement Secondaire, ou d'un diplôme reconnu équivalent, délivré par une école étrangère ou internationale figurant sur une liste fixée par arrêté du Premier Ministre (Décret n° 94/199, 1994). Dans le système francophone, on passe par un concours d'entrée à l'école normale où l'on suit une formation de deux ou cinq ans en fonction du niveau à l'entrée (Baccalauréat ou Licence).

Dans le système anglophone, l'on entre sur étude de dossier, puis on est soumis à une formation avant l'intégration. Dans tous les cas, le respect des procédures et l'équité détermine la pertinence et la capacité de mobilisation de cette pratique. L'analyse des données du terrain permettra d'apprécier la pertinence de la pratique du recrutement et de l'intégration des nouveaux enseignants au Cameroun.

➤ **L'intégration des nouveaux enseignants**

L'intégration des nouveaux employés est perçue aujourd'hui dans la littérature comme étant une variable capable d'influencer de manière significative les résultats organisationnels (Kochan et Osterman, 1994). Selon Koscielny (2002), l'intégration du salarié doit répondre à un impératif de qualité, dans le management des RH. Selon Lacaze (2007), l'intégration des nouveaux salariés dans l'entreprise est une question d'actualité pour les gestionnaires des ressources humaines. Les départs en retraite massifs des seniors, de même que les décès et les démissions encouragent les recrutements des plus jeunes. Ces derniers bouleversent le mode de vie dans les établissements scolaires avec des valeurs et des comportements au travail radicalement différents de ceux de leurs aînés. D'une manière générale, la phase d'intégration est déterminante pour favoriser l'identification du salarié à l'entreprise ainsi que son implication organisationnelle.

Si l'intégration n'est pas toujours valorisée comme il se doit par l'entreprise, elle l'est pour le salarié. Plus son intégration sera réussie, plus le salarié restera à son poste et sera engagé. L'intégration apparaît ainsi comme un facteur de mobilisation RH de première importance. Une intégration réussie mobilisera l'employé et le fera adhérer à l'entreprise, à ses valeurs et à ses processus. Les entreprises ont donc tout intérêt à prendre en compte le ressenti du salarié. Pour l'entreprise, l'intégration revêt avant tout un enjeu économique et stratégique : le coût du recrutement est souvent très important et le départ d'un nouveau salarié engendre toujours des coûts supplémentaires pour l'entreprise. Un autre enjeu se situe au niveau des RH car réussir l'intégration d'un nouveau salarié permettra de le fidéliser et de mobiliser ceux déjà présents. Globalement, il y a une ouverture relationnelle entre les nouveaux et les anciens salariés, qui favorise un sentiment fort d'appartenance. Le dernier enjeu et pas des moindres est au niveau de la réputation. Les entreprises souhaitent renvoyer une bonne image employeur doivent se préoccuper de la qualité de l'intégration de leurs nouvelles recrues.

Il est alors nécessaire pour le nouveau membre de découvrir et de comprendre le nouveau cadre de référence dans lequel il va évoluer. Pour s'y intégrer, le nouvel employé doit découvrir les raisons du comportement des autres et adopter un comportement approprié (Feldman, 1981). Lorsque le travail

est réalisé au contact de clients ou d'usagers, l'apprentissage du comportement à tenir et des émotions à afficher lors des interactions est essentiel pour mener efficacement les rencontres de service (Rafaeli et Sutton, 1987). L'intégration ne se déroule pas uniquement à l'arrivée du collaborateur mais se prépare en amont et se poursuit sur plusieurs mois. Il est utile de prévenir les collaborateurs de l'arrivée mais aussi les interlocuteurs externes qui seront potentiellement en interaction avec le nouveau collaborateur. Ne pas oublier de préparer son poste de travail : matériels, adresse email... Et bien évidemment, identifier la personne en charge de son accueil. Un accueil chaleureux doit être fait par le N+1 et éventuellement le N+2.

Au Cameroun, tout fonctionnaire nouvellement recruté est soumis à un stage d'une durée d'un an au cours duquel il doit confirmer sa valeur professionnelle, sa bonne moralité et son aptitude physique à assumer les fonctions auxquelles il aspire (Article 19). En cas de stage concluant, l'agent est titularisé dans son emploi. En cas de stage non satisfaisant, il est licencié après avis d'une commission « ad hoc ». Il peut également être licencié pour faute disciplinaire par le Conseil permanent de discipline de la fonction publique.

Dans la pratique, l'enseignant nouvellement arrivé dans l'établissement est confié après réception par le Proviseur, et prise de service, au censeur en charge des RH puis à l'animateur pédagogique de son département. Ceux-ci sont chargés de faciliter son intégration pour ce qui est de la pédagogie et des procédures. Sur le plan social, la plupart des établissements scolaires disposent des mutuelles ou des amicales du personnel qui favorisent les interactions et le rapprochement entre les enseignants. Le président de la mutuelle est chargé d'accueillir le nouveau et de faciliter son intégration parmi ses collègues. Une fois que cette étape est achevée, des politiques de GRH doivent être menées pour fidéliser et stimuler les enseignants.

1.3.2.3. Les pratiques de stimulation des ressources humaines

Les pratiques de stimulation rassemblent la rémunération incitative, les conditions de vie au travail et le management participatif.

➤ La rémunération incitative

La rémunération constitue selon Mahé de Boislandelle (2010) l'ensemble des allocations monétaires ou en nature octroyées au personnel au titre de son travail ou de son appartenance à l'entreprise. Quel que soit le type de contrat, le salarié offre ses services en attente d'une contrepartie financière ou matérielle de son employeur. Comme l'indiquent Cloutier, Morin et Renaud (2010), elle

permet lorsqu'elle est incitative, la satisfaction des employés et développe des attitudes positives à l'égard des objectifs de l'organisation.

La rémunération incitative comprend tous les avantages financiers que peut recevoir un dirigeant, un cadre ou un employé en plus du salaire de base. Ces avantages sont souvent attribués sous forme de primes, de participation au capital-actions, d'options ou encore d'avantages sociaux dont on peut établir une valeur pécuniaire (Cloutier, Morin et Renaud, 2010). La littérature en gestion stratégique des ressources humaines a tôt fait d'identifier la rémunération incitative comme étant un élément capable d'accroître le niveau d'efficacité de la firme (Fossum et McCall, 1997). La rémunération incitative a pour but d'influencer les personnes visées par le régime à contribuer davantage aux meilleurs intérêts de l'organisation, à faire un parallèle entre leurs objectifs personnels et ceux de l'organisation et, de ce fait, à accroître la performance organisationnelle. Dans les entreprises ayant une finalité de profit économique ou financier, la rémunération incitative intègre le partage des profits, le partage des gains de productivité et les bonus liés à l'évaluation de la performance individuelle comme façon permettant d'accroître l'efficacité de la firme (Jones et Kato, 1995).

Au Cameroun, le fonctionnaire a droit, après service fait, à une rémunération comprenant un traitement indiciaire, des prestations familiales obligatoires et éventuellement, des indemnités et primes diverses. Les modalités de liquidation de la rémunération exigible après service fait sont fixées par décret du Président de la République (Article 27). A l'exclusion des cas de prélèvements obligatoires, notamment, les impôts et taxes assimilées, la cotisation pour constitution des droits à pension, il ne peut être fait de retenues sur la rémunération du fonctionnaire que par saisie-arrêt ou cession volontaire, conformément aux textes en vigueur. Toutefois, la quotité saisissable ou cessible ne peut excéder le tiers de la rémunération du fonctionnaire concerné (Article 28). Selon l'article 29 de ce décret portant statut général de la fonction publique, l'absence de service fait pour une fraction quelconque de la journée, donne lieu à une retenue dont le montant est égal à la fraction du traitement indiciaire frappé d'indivisibilité (Décret n° 94/199, 1994).

Dans le cadre des structures à vocation sociale comme les établissements scolaires, elle pourrait se traduire par les primes de rendement et d'assiduité (OCDE, 2007). Elle pourrait également correspondre aux indemnités de propositions des sujets d'examens, aux indemnités de corrections des copies d'examen ou tout autre avantage liés à la fonction comme le logement et le transport. Dans les villes comme Douala et Yaoundé, le coût du logement est très élevé et l'accès à certain établissement

est très difficile à cause des embouteillages, et, les indemnités semblent insuffisantes pour couvrir les besoins réels des enseignants. Les établissements comme le lycée de New-Bell situé en plein centre commercial en est une illustration parfaite.

➤ **Les conditions de vie au travail des enseignants**

En invitant les managers à une meilleure prise en compte de la dimension humaine dans leurs organisations, Nkelzok (2015) se positionne clairement contre l'école classique du management dont les conditions de vie au travail ne représentent aucunement une source de motivation. Pour lui, l'analyse des conditions de vie au travail s'impose désormais aux organisations dans un contexte d'incertitude encore plus important. Le rejoignant sur cette idée, Bachelard (2017) pense que la prise en compte intégrée de la problématique du bien-être au travail, des conditions de vie dans la politique générale d'une organisation publique est source de performances économiques et sociales. Tout comme Clot (2010), Gomez (2017) et Thévenet (2017), il estime que les réflexions ancrées sur ces pratiques, permettent de prévenir les éléments pathogènes à l'origine de trop nombreuses situations de souffrances retournées contre les agents eux-mêmes (maladies), contre les collègues de travail (conflits), ou contre les usagers (agressivité et perte de qualité de service). Il ajoute en plus que la confrontation des pratiques managériales, le partage d'expérience, le développement de la recherche en matière de bien-être au travail, de conditions de vie au travail, articulés avec un développement des formations initiales et continues vont dans le sens de la performance globale de nos organisations publiques et de l'optimisation de la qualité de service (Bachelard, 2017). Pour Bourdu, Pérétié et Richer (2016), les conditions de vie au travail constituent un véritable levier de la performance. Ils proposent de sortir du modèle taylorien limité aux conditions de travail, pour tendre vers un modèle centré sur l'épanouissement de l'humain dans l'entreprise.

Cette volonté de sortir du modèle taylorien date en effet des années 70 avec Elton Mayo qui s'appuyant sur l'expérience de la Western Electric, proposait d'améliorer les conditions de travail des employés (Bertout et al. (2008). Il proposa des solutions qui passent par la réduction des pénibilités, la lutte contre la souffrance au travail mais aussi par l'exigence de réelles politiques de reconnaissance au travail, reconnaissance par le salaire, la construction d'un projet professionnel, l'aménagement du temps de travail et le respect de l'équilibre entre la vie privée et la vie professionnelle. Pour lui, l'absence de telles dispositions peut être à l'origine des risques de conflictualité, de tensions sociales et de dégradation du climat social. Plus encore, la source de motivation et de dépassement de soi se tarira, et la fidélité professionnelle ne sera plus qu'un vain mot. Manzi et al (2004) estiment à ce sujet

que si les conditions de travail sont bonnes, on remarque moins d'absences, moins de fatigue physique ou nerveuse moins des risques d'accidents ou maladies, un accroissement de la production et de bonnes relations subordonnés-supérieurs. Murengezi (2009) rajoute que la notion de bien-être ne correspond pas ici à une jouissance individuelle. Il s'agit davantage de souligner l'importance d'« être » dans son travail, et pas seulement d'« avoir » un travail. Enfin, Bertout (2008) insiste quant à lui sur la nécessité de prêter une attention particulière au bien-être des salariés. Selon lui nous vivons une époque particulièrement anxiogène et dans un tel contexte, les organisations peuvent devenir « maltraitantes » alors même qu'elles se doivent de préserver des équilibres, maintenir une qualité de vie au travail et un service de qualité.

La motivation et le rendement des enseignants dépendent dans une large mesure de l'aménagement du temps de service, du cadre et de l'ambiance de leur établissement, de l'encadrement administratif et pédagogique qui leur est apporté, et du soutien social dont ils bénéficient. S'agissant de l'aménagement de travail, il existe plusieurs formules, en termes de charge de service et de répartition horaires. Les enseignants, qui sont pourtant des fonctionnaires, ne sont pas soumis, en général, aux règles de la fonction publique dans ce domaine au regard de leur statut particulier (Décret n° 2000/359, 2000). L'enveloppe horaire hebdomadaire réglementaire est variable, car selon l'éventail des activités prises en charge par l'enseignant, on peut rencontrer, pas moins de trois cas de figure : des enseignants, dont le service est fixé en termes d'heures d'enseignement exclusivement, sans aucune autre obligation d'activité ; des enseignants, dont le nombre de travail hebdomadaire est fixé en termes de volume horaire de présence à l'école pour enseigner et pour des activités de non enseignement ; des enseignants ayant une charge horaire hebdomadaire correspondant à la somme des heures d'enseignement et des heures consacrées par l'enseignant à la réalisation de certaines activités déterminées d'avance.

Le Cameroun, comme de nombreux pays en développement, est classé dans la première catégorie, avec une différenciation selon le cadre de l'enseignant. La charge du professeur de l'enseignement secondaire est de 24 heures par semaine en général. Mais, on retrouve sur le terrain des situations très contrastées, en fonction de contraintes liées à la disponibilité des enseignants et des salles de classe (Décret n° 2000/359, 2000). Cela amène souvent les chefs d'établissement à augmenter la charge horaire hebdomadaire des enseignants et en particulier celle des nouvelles recrues. L'environnement de la formation étant essentiellement dynamique, il faut en permanence adapter les performances des enseignants à travers l'appréciation de leurs compétences, leur formation continue et la gestion de leurs carrières.

Nous pouvons dès lors regrouper les conditions de vie au travail en trois grandes familles : la difficulté physique et mentale du travail ; l'environnement du travail et le temps de travail. La qualité de vie au travail de l'enseignant est à cet effet, relative à la prévention des risques chez l'enseignant, l'amélioration de l'espace de travail, le contrôle des effectifs, les nuisances sonores, l'hygiène, et la protection contre les violences. La charge de travail renvoie au niveau d'exigences d'une tâche à un moment donné (les contraintes) et aux conséquences de cette tâche (les astreintes) au moment de sa réalisation. Selon Leplat et Cuny (1984), la charge de travail est le résultat de la mise en relation des exigences de travail auxquelles doit répondre l'activité et les astreintes qui représentent un retentissement sur l'organisme. Selon eux, ces exigences peuvent être d'ordre physique, perceptif, cognitif, social, organisationnel ou d'ambiance. Les astreintes sont les effets à court, moyen ou long terme du travail sur l'état psychologique ou physique du travailleur (Lévy-Leboyer et Spérandio, 1987).

Bien que la charge de travail soit, pour Rochefort et Guérin (2000), « un descripteur global et synthétique » des effets du travail sur les plans physique, cognitif et psychique, il existe une ambiguïté de sens qui pose le problème de savoir si la charge est une condition ou une conséquence de l'activité de travail. Ces mêmes auteurs considèrent que la charge de travail est située dans le temps et qu'elle permet ainsi à l'opérateur d'anticiper sa charge future en la comparant à sa charge actuelle. L'anticipation peut notamment amorcer la mise en place de processus de régulation. Sur ce point, Lévy-Leboyer et Spérandio (1987) font observer que les liens entre les contraintes et les astreintes sont médiés par les ressources disponibles, à savoir l'ensemble des modes opératoires à la disposition des opérateurs. Selon ce modèle de régulation de la charge de travail, la charge de travail est la conséquence de la mise en œuvre d'un mode opératoire. En retour la charge de travail peut provoquer un changement de mode opératoire. Lorsque le niveau d'exigences de la tâche est faible, les opérateurs utilisent un mode opératoire combinant des critères multiples. Lorsque les exigences augmentent, l'astreinte augmente jusqu'à l'atteinte d'un seuil (au-delà duquel il y a surcharge) qui déclenche la mise en place d'un mode opératoire plus économique. Le processus en boucle se poursuit ainsi avec l'augmentation du niveau d'exigences, mais il n'est pas infini. Poete et Rousseau (2003) proposent d'envisager la charge de travail sous l'angle de trois dimensions complémentaires : la charge prescrite qui renvoie aux exigences des prescriptions, la charge réelle qui relève de l'activité des opérateurs et la charge subjective qui est le sentiment de charge des opérateurs. Galand, Philippot et Lecocq (2007) soulèvent une des principales difficultés de l'enseignant, celle relative à la violence. Ils révèlent que les faits délictueux les plus courants à l'égard des enseignants sont les violences verbales (injures,

menaces). Pour Sauvé (2006), la violence, la toxicomanie et les « gangs » chez les  lves sont également des problèmes avec lesquels le personnel enseignant doit travailler. Ces phénomènes sont observables dans la quasi-totalité des établissements scolaires situés dans les centres urbains du Cameroun la toxicomanie au « tramol » et « tramadol » entre autres drogues est très rependue avec des conséquences importantes sur la sécurité des personnes et des biens en milieu scolaire.

➤ **Le management participatif**

Likert (1961) a identifié quatre styles de direction qui correspondent à quatre types de manager :

- le manager autoritaire exploiteur: management caractérisé par des rapports distants entre le dirigeant et ses collaborateurs. Le dirigeant inspire de la crainte, prend seul les décisions, sanctionne et récompense ;
- le manager autoritaire paternaliste : management centralisé fondé sur des relations directes, parfois bienveillantes et sur la soumission de l'individu;
- le manager consultatif : ici, le manager consulte régulièrement ses collaborateurs avant toute prise de décision;
- le manager participatif : c'est un management concerté dans lequel les salariés sont associés à la prise des décisions et à leur mise en œuvre. Ils sont comptables des succès et des échecs des décisions prises.

Par management participatif, Likert (1961) désigne le type de gestion qui inclut les salariés dans le processus de prise de décision, suscitant ainsi leur engagement envers l'entreprise, ce qui renforcera leur sens de l'innovation et améliorera leurs performances. Le management participatif est considéré par Nji Mfout (2010) comme une clé de voute de la motivation des enseignants en ce sens qu'il leur permet de se sentir membre à part entière du projet éducatif. C'est un management qui met l'accent sur la concertation, le partage, l'échange, l'écoute active, la communication, le respect des autres. Encore appelé management de co-construction, il repose l'implication des salariés et sur leur participation active à la prise de décisions de gestion (Mahieu, 2017). Groux et Levy (1985) le considèrent comme un atout car il remet au centre des préoccupations le travailleur qui constitue de plus en plus le moteur de la création de valeurs dans des économies de plus en plus marquées par l'innovation et les services.

Il ressort de ce qui précède que ce qui est essentiellement étudié dans la littérature, ce sont les conditions managériales nécessaires à la mise en œuvre d'une telle participation qui sont plus

importantes. Margulies et Black (1987) a fait une synthèse de ces conditions selon qu'on soit du côté de l'organisation ou des travailleurs :

- du côté de l'organisation, le temps accordé pour produire des résultats, la formation des salariés au processus de résolution de problème, la confiance du manager dans le processus de participation ;
- du côté des travailleurs, la perception de la légitimité de la participation ou leur évaluation de sa cohérence avec le style managérial, la valeur accordée au résultat attendu ou la croyance en l'utilité de la participation sont également des éléments clés, constitutifs du désir général de participation.

Bien que le besoin d'un management participatif soit aujourd'hui l'objet d'un large consensus de la part des chercheurs et managers, sa mise en application n'est pas toujours aisée. Thévenet (2000) estime à cet effet que, le management participatif semble être davantage « un problème plutôt qu'une solution », car la question n'est plus de savoir s'il faut en faire, mais comment le faire, ce qui ne va pas sans difficultés. Toutefois, la mise en œuvre de ce style de management exige de l'organisation, la mise en place des conditions de vie au travail appropriées (Linhart, 2003). Au cas contraire, on pourrait y avoir des résultats mitigés en termes de satisfaction, d'implication et de motivation des salariés. Selon le même auteur, le développement des activités de service et le développement des pratiques gestionnaires d'individualisation nécessitent l'exploration de la nature informelle et clandestine de la participation, l'indispensable ajustement entre travail prescrit et travail réel dans un contexte d'entreprises devant être toujours plus flexibles et réactives. Aussi, révèle Mahieu (2017), le management participatif doit faire partie du management en général, et ne doit pas constituer un but en soi. En effet, tout manager (et tout responsable en général) doit pouvoir articuler toutes les formes de management (ou de protocole de redynamisation) pour l'ensemble des projets de l'entreprise, afin de permettre à chacun des acteurs de l'organisation de trouver sa place et son rythme, et afin d'allier bien-être au travail et performance économique. Enfin, Groux et Levy (1985) considèrent le management participatif comme un atout en remettant le travailleur au centre des préoccupations car il constitue davantage le moteur de la création de valeurs dans des économies de plus en plus marquées par l'innovation et les services.

La stimulation des salariés est importante, mais pas suffisante pour leur permettre d'offrir les meilleures performances. Il faut y associer l'appréciation des compétences, la formation continue et une bonne gestion des carrières.

1.3.2.4. Les pratiques de développement des RH

Celles-ci concernent l'appréciation des compétences (évaluation du personnel), la formation continue et la gestion des carrières et de la mobilité.

➤ L'appréciation des compétences dans les établissements scolaires

L'appréciation des compétences est un outil fondamental de communication interne, de motivation et de fidélisation. Il se traduit par des évaluations ou des entretiens d'appréciation répondant à plusieurs objectifs : clarifier les missions du collaborateur et situer sa contribution à la performance de l'entreprise, évaluer les activités et les compétences mises en œuvre, apprécier l'atteinte des objectifs et en fixer de nouveaux pour la période à venir, définir les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs, identifier les attentes du collaborateur au regard des besoins et objectifs de l'entreprise.

L'évaluation du personnel est un facteur déterminant dans le processus de mise en place de la nouvelle approche de gestion basée sur les compétences. Le rendement et l'efficacité de l'administration dépendent, en grande partie, des performances des personnels ayant la responsabilité de la mise en œuvre des projets et des activités qui conduisent à la réalisation des objectifs fixés par l'institution. Dans le domaine de l'éducation, l'évaluation peut être définie comme l'examen du travail d'un enseignant par le chef d'établissement, par un inspecteur interne et/ou par l'un de ses propres collègues. Cette évaluation peut être menée de façons différentes : soit selon une approche officielle et objective (par exemple dans le cadre d'un système officiel de gestion des performances, assorti de procédures et critères formalisés), soit selon une approche plus informelle et plus subjective (par exemple au moyen d'un entretien informel avec l'enseignant) (OCDE, 2006).

Les systèmes d'évaluation des enseignants ont plusieurs objectifs qui peuvent être distingués selon deux fonctions principales (BIT, 2012) :

i) Veiller à ce que les objectifs en matière de responsabilisation et de carrière soient atteints :

- La responsabilisation : mettre sur pied un système d'appréciation des compétences efficace et objectifs afin de favoriser la responsabilisation de l'enseignant.
- La progression des carrières : l'évaluation de la qualité du travail est essentielle pour permettre à l'enseignant de passer à un échelon supérieur ou d'occuper un autre poste.

ii) Promouvoir le développement professionnel des enseignants :

- Renforcer le perfectionnement professionnel : L'enseignant conjointement avec son évaluateur peut identifier les compétences qui lui manquent ou qui ne sont pas assez développées pour ainsi élaborer un plan d'amélioration.
- Améliorer l'enseignement et l'apprentissage : l'objectif central de l'évaluation des enseignants est d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Elle comprend l'amélioration des pratiques et la récompense. Le diagnostic est formateur, en identifiant les faiblesses au niveau de l'enseignement, et global, fondé sur toutes les variables dans l'environnement scolaire qui ont une incidence sur l'enseignement et l'apprentissage. »

Le résultat de l'évaluation sert de support concret à une analyse partagée avec l'évalué et à la construction d'un plan de développement qui donnera lieu à plusieurs types d'actions de formation, de mobilité et d'évolution professionnelle. Citant Desfontaines, Djeuga (2010) fait savoir que l'évaluation a pour objectif de mesurer la capacité des salariés à assurer convenablement leurs missions. C'est également une occasion pour arrêter de commun accord les objectifs de la période à venir ainsi que les moyens pour les réaliser. L'appréciation est donc un exercice tourné à la fois vers le passé et vers l'avenir, afin de permettre une progression constante de la compétence du personnel. Elle contribue fortement à l'efficacité des ressources humaines de l'entreprise. On distingue alors l'appréciation-contrôle et l'appréciation-développement

L'appréciation-développement vise des objectifs de moyens et de long terme. On les appelle aussi entretiens professionnels. Elle permet aussi de rationaliser la prise de décision et d'améliorer la gestion quantitative et qualitative des emplois. Elle est participative et transparente, car elle est basée sur l'implication de l'agent, qui améliore ses connaissances des exigences de son poste de travail, de ses capacités et de son rendement. Elle a un rôle central dans la gestion des carrières puisqu'elle permet d'apprécier le potentiel d'évolution des employés et les axes développement dont ils ont besoin. Il s'en suit une projection sur le moyen ou long terme et un bilan de compétence qui permet de relever en concertation, les aspects qui devraient être au centre des objectifs de développement du salarié pour les années à venir en fonction de ses choix de carrière. Appliquée au contexte des enseignants, l'appréciation développement serait particulièrement utile pour contenir le sentiment de plafonnement qui reste très important dans le secondaire public au Cameroun.

L'appréciation-contrôle est la forme traditionnelle de l'évaluation, la performance individuelle à court terme étant l'élément central. Elle se traduit dans les structures publiques par les inspections contrôles dont les notes produites par les chefs services ou les directeurs sont envoyés au niveau central. Cette forme d'appréciation vise essentiellement la rétribution de la performance, la sanction des résultats insuffisants ou des comportements répréhensibles et surtout les décisions de promotion. Le problème généralement observé dans cette appréciation est la très forte subjectivité des supérieurs hiérarchiques et le risque d'impartialité dans les notations.

Dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun, l'appréciation-contrôle est assurée par les Proviseurs et les Censeurs. Elle est discrétionnaire et a une vocation plutôt disciplinaire. Les résultats de ces évaluations auxquelles ne participent pas les enseignants déterminent l'attribution des primes variables dont le montant dépend de la taille et de la localisation de l'établissement. Les primes dans les établissements situés dans les centres urbains sont plus importantes que celles attribuées dans les établissements situés dans les périphéries ou les zones rurales. L'échelle de notation sous forme de tableau de cotation dont le champ comprend, en général, des paramètres relatifs à l'accomplissement du travail, aux compétences et aux comportements des personnels est déterminé par le Décret n° 2000/359 (2000). Le classement, selon cette notation est pris en compte, dans le cadre de la promotion d'échelon et de grade. Ce type d'évaluation, pratiqué dans le secteur de l'éducation, inclut la notation pédagogique, en ce qui concerne les enseignants. Il est ponctuel et ciblé sur les promouvables de l'année. Il privilégie l'ancienneté plutôt que le mérite, notamment dans sa dimension pédagogique, dans la mesure où il est rare qu'une note d'une inspection précédente soit diminuée.

Au Cameroun, une nouvelle approche d'évaluation des personnels est mise en place. Elle se base sur des principes de mérite, d'équité, de transparence et de dialogue (MINESEC, 2015). Elle introduit des changements sur le plan des objectifs, du contenu et des procédures :

- l'objectif principal est de réaliser, chaque année, une évaluation bilan des performances des personnels par rapport aux objectifs de leur service d'appartenance ;
- l'évaluation est généralisée à l'ensemble des personnels, et obligation est faite à la hiérarchie de procéder annuellement à son organisation et d'établir un rapport global sur les performances des ressources humaines ;

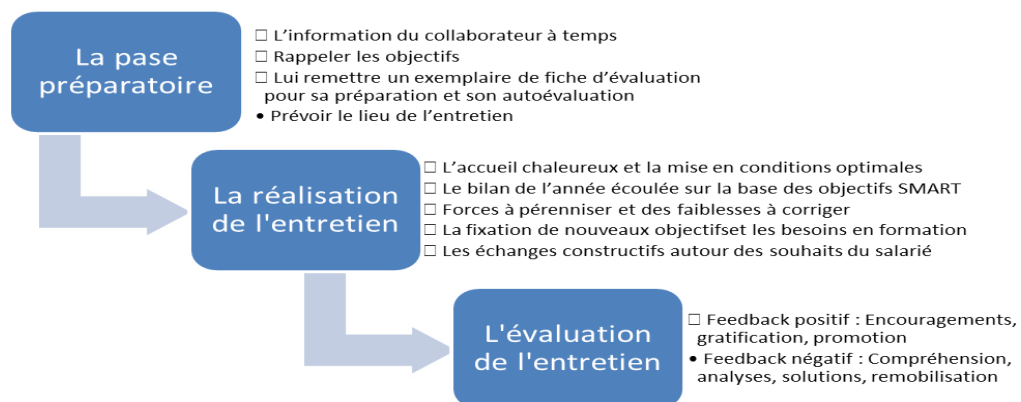
- le recours à une batterie de paramètres et d'indicateurs, relatifs à l'accomplissement des travaux, au rendement, aux capacités d'organisation, aux attitudes professionnelles et aux capacités de recherche et de créativité ;
- l'introduction des séances d'entretien avec l'évalué à différentes étapes de l'évaluation ;

la déclinaison du processus de l'évaluation en trois phases complémentaires de : (i) pré-évaluation, consacrée à la clarification des activités et des tâches réalisables et quantifiables et des indicateurs de mesure des performances ; (ii) l'évaluation proprement dite, avec la présentation du bilan de l'année écoulée et l'analyse des écarts entre les prévisions et les réalisations ; (iii) la post-évaluation consacrée à la prise de décision concernant l'évolution de la carrière des personnels au regard des résultats de l'évaluation et les mesures à mettre en œuvre pour améliorer les performances des ressources humaines.

La mise en œuvre de cette nouvelle démarche d'évaluation, exige que certaines conditions soient préalablement remplies à savoir (a) l'existence de manuels des procédures, décrivant les fonctions, les activités, les tâches et les responsabilités, assortis d'indicateurs de performances ; (b) des programmes et des projets de développement par service et établissement pourvus d'indicateurs de résultats ; (c) des personnels d'encadrement formés au management et aux techniques d'évaluation et de la conduite des entretiens.

Ces conditions sont loin d'être rassemblées dans les administrations centrales de l'éducation, et encore moins dans les services déconcentrés et les établissements scolaires. La concrétisation sur le terrain des nouvelles modalités d'évaluation, risque fort d'être retardée ou déviée de ses objectifs, si les conditions favorables à ce changement ne sont pas, préalablement mise en place.

Figure 3: Synthèse des étapes d'un entretien d'appréciation des compétences



Source : Auteur

➤ La formation continue des enseignants

Selon Sekiou et al. (2001) la formation est un ensemble d'action, de moyens, de méthodes et de supports planifiés à l'aide desquels les salariés sont incités à améliorer leurs compétences afin de pouvoir contribuer efficacement à l'atteinte des objectifs actuels et futurs de l'organisation. Torkhzadeh et Angulo (1992) pensent que la formation agirait comme un sédatif à l'angoisse qui constitue un facteur de résistance important à l'utilisation de l'ordinateur. Elle aurait de ce fait une influence sur la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement organisationnel. Cependant, l'étude de Kahn et Robertson (1992) n'arrive pas à établir de lien significatif entre la durée de la formation reçue et son adéquation aux besoins perçus par les utilisateurs de la technologie, ni avec la satisfaction au travail. Pour Ouadahi et Guérin (2007), la formation peut être envisagée pour développer les compétences de l'employé, sur la base de son niveau d'éducation et de l'expérience qu'il pourrait avoir déjà acquise, et booster sa confiance en soi et son sentiment d'efficacité personnelle. L'investissement dans la formation et le perfectionnement des ressources humaines devrait accroître le rendement des travailleurs et, par le fait même, la performance organisationnelle (Manon, 2009). La formation continue de l'enseignant est indissociable de la quête de la performance globale du système éducatif (Kutche, 2012). Elle constitue l'un des principaux facteurs de la reconnaissance des salariés de même qu'un levier essentiel d'adaptation au travail et de développement des compétences (Grimand, 2013). Loukil, Ahsina et Baddih (2016) la considèrent comme un puissant levier de développement des compétences des collaborateurs, et par la même un excellent moyen d'amélioration de la performance globale. Pour confirmer cette allégation, ils ont conduit des enquêtes auprès de 68 entreprises d'offshoring. L'ensemble des résultats de leurs analyses ont montré que la formation exerce un effet positif sur la performance.

En vue d'accroître ses performances, son efficacité et son rendement professionnels, l'Etat assure au fonctionnaire au cours de son 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 une formation théorique et pratique, peuvent relever de la tutelle du ministère ou des universités. La formation des enseignants, de loin la plus importante du fait des effectifs qu'elle accueille annuellement, est prise en charge, au Cameroun, par les ENIEG, les ENS, l'ENSET et les ENIET. 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 professionnalisation du métier d'enseignant est le point d'entrée principal à la rénovation des systèmes éducatifs prônée par l'UNESCO (2017). Elle suppose une formation tout au long de la vie professionnelle, car une formation initiale, quel que soit sa qualité, est incapable de former pour toute la vie un enseignant. La formation continue, qui constitue un puissant levier destiné à développer les compétences et à favoriser une adaptation permanente aux évolutions du métier, occupe actuellement une place discrète dans les programmes des ministères de l'éducation, et ne fait pas encore partie de leurs grandes missions.

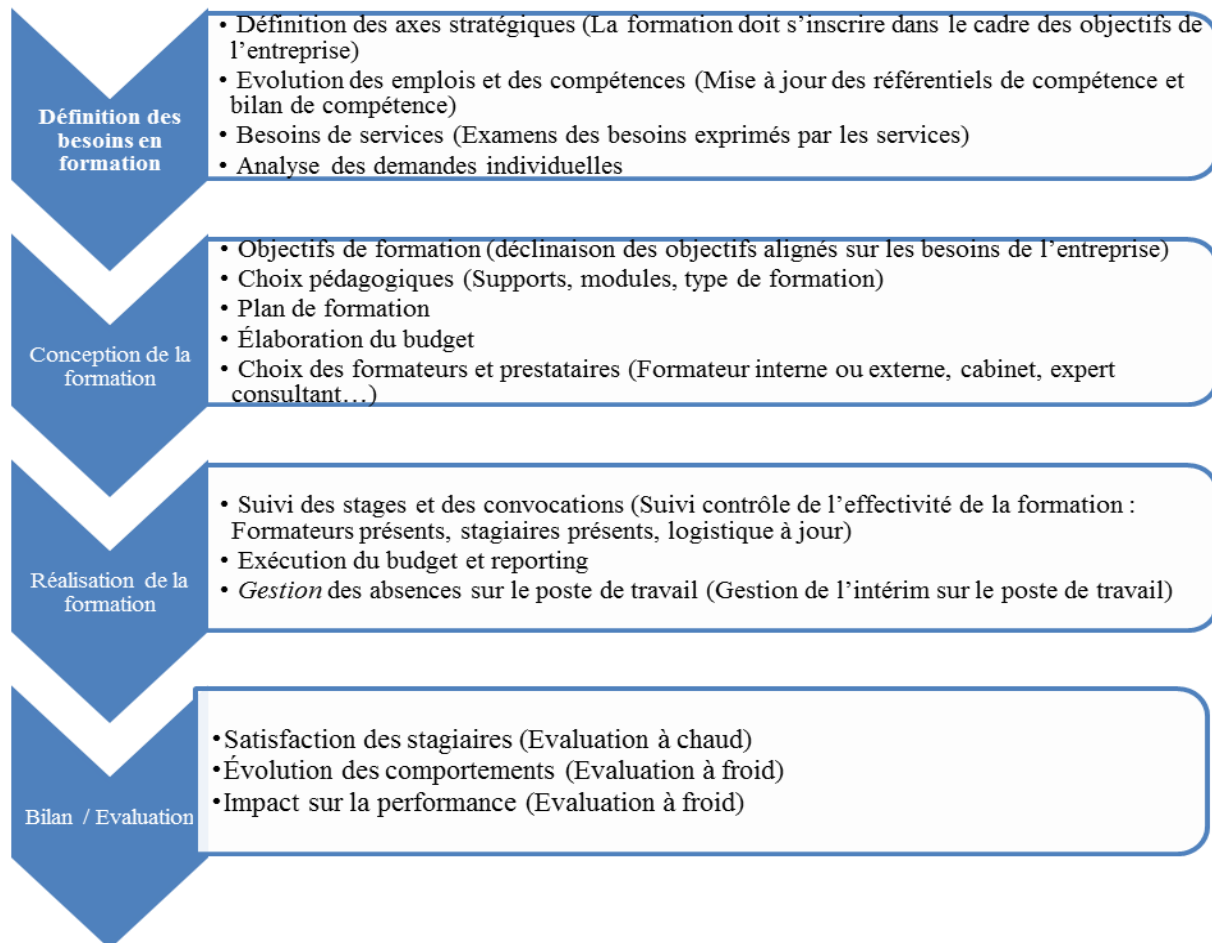
La formation initiale est axée sur la formation disciplinaire et fait peu de place aux aspects pratiques. Elle peut même être déconnectée du terrain, dans la mesure où elle n'intègre pas des situations d'enseignement en zones difficiles ou en milieu rural. Elle est couplée de la formation continue et ne s'inscrit pas dans une vision globale de préparation et d'accompagnement de l'enseignant. La formation initiale dispense les connaissances nécessaires à l'exercice du métier, les savoir-faire pour mobiliser ces connaissances et les actualiser.

La formation continue quant à elle est encore en train de se chercher dans les pays en développement aux niveaux de ses missions, de ses appareils et de ses moyens (UNESCO ; 2013/2014). En effet, l'absence de référentiel de métier et de plan de carrière, et la rupture qui existe entre formation initiale et continue, ne permettent pas encore de définir avec précision les domaines et les activités de la formation en cours d'emploi et d'établir des programmes de formation qui s'inscrivent dans la durée. En termes de ressources, les crédits alloués à la formation continue dans les budgets sont, en général, insignifiants. L'aménagement du temps de travail des enseignants et le manque de personnels de remplacement constituent également des obstacles au développement de la formation continue. Les fonctions de la formation continue consistent, globalement, à assurer aux personnels, une culture générale et une formation qualifiante.

Dans les établissements scolaires où les mutations sont constantes en termes de techniques d'enseignement, d'objectifs et de programmes, la formation continue est particulièrement indispensable pour adapter les enseignements à l'évolution de la société. Une formation des enseignants à l'acquisition de nouveaux savoirs, savoir être et savoir-faire et savoir-faire-savoir s'avère nécessaire. Par ailleurs, l'insuffisance, voire l'inadéquation des manuels par rapport au contenu

des programmes officiels, oblige les enseignants à explorer de nouveaux outils de recherche, notamment l'internet. Il en est de même pour les responsables d'administration qui se doivent d'être formés aux techniques de management moderne (Kutche, 2012).

Figure 4 : Synthèse des étapes de l'ingénierie de la formation



Source : Auteur

Quelques indicateurs peuvent également permettre de mesurer la qualité d'une formation. Grimand (2009) les regroupe en trois familles.

Tableau 7 : Fiche modèle d'évaluation de la formation

Intitulé de la formation				
<i>Rappel des objectifs généraux de la formation</i>				
Intitulé du module	Qualité pédagogique de la formation	Niveau de réalisation des objectifs	Niveau de changement de comportement (Moyen terme)	Degré d'amélioration des résultats (Moyen et long terme)
<i>Module de formation N°1</i>	<input type="checkbox"/> <i>Mauvaise</i> <input type="checkbox"/> <i>Médiocre</i> <input type="checkbox"/> <i>Moyenne</i> <input type="checkbox"/> <i>Bonne</i>	<input type="checkbox"/> <i>Très faible</i> <input type="checkbox"/> <i>Faible</i> <input type="checkbox"/> <i>Moyen</i> <input type="checkbox"/> <i>Bon</i>	<input type="checkbox"/> <i>Aucun</i> <input type="checkbox"/> <i>Faible</i> <input type="checkbox"/> <i>Moyen</i> <input type="checkbox"/> <i>Fort</i>	<input type="checkbox"/> <i>Aucun</i> <input type="checkbox"/> <i>Faible</i> <input type="checkbox"/> <i>Moyen</i> <input type="checkbox"/> <i>Fort</i>
<i>Module de formation N°2</i>	<input type="checkbox"/> <i>Mauvaise</i> <input type="checkbox"/> <i>Médiocre</i> <input type="checkbox"/> <i>Moyenne</i> <input type="checkbox"/> <i>Bonne</i>	<input type="checkbox"/> <i>Très faible</i> <input type="checkbox"/> <i>Faible</i> <input type="checkbox"/> <i>Moyen</i> <input type="checkbox"/> <i>Bon</i>	<input type="checkbox"/> <i>Aucun</i> <input type="checkbox"/> <i>Faible</i> <input type="checkbox"/> <i>Moyen</i> <input type="checkbox"/> <i>Fort</i>	<input type="checkbox"/> <i>Aucun</i> <input type="checkbox"/> <i>Faible</i> <input type="checkbox"/> <i>Moyen</i> <input type="checkbox"/> <i>Fort</i>
<i>Module de formation N°3</i>	<input type="checkbox"/> <i>Mauvaise</i> <input type="checkbox"/> <i>Médiocre</i> <input type="checkbox"/> <i>Moyenne</i> <input type="checkbox"/> <i>Bonne</i>	<input type="checkbox"/> <i>Très faible</i> <input type="checkbox"/> <i>Faible</i> <input type="checkbox"/> <i>Moyen</i> <input type="checkbox"/> <i>Bon</i>	<input type="checkbox"/> <i>Aucun</i> <input type="checkbox"/> <i>Faible</i> <input type="checkbox"/> <i>Moyen</i> <input type="checkbox"/> <i>Fort</i>	<input type="checkbox"/> <i>Aucun</i> <input type="checkbox"/> <i>Faible</i> <input type="checkbox"/> <i>Moyen</i> <input type="checkbox"/> <i>Fort</i>

Source : Grimand (2009)

➤ **La gestion des carrières et la mobilité des enseignants**

La gestion des carrières constitue une des plus récentes tentatives d'adaptation des milieux de travail aux changements environnementaux significatifs. Pour Sekiou (2001), elle constitue un ensemble d'activités entreprises par une personne pour introduire, orienter, et suivre son cheminement professionnel en dehors ou à l'intérieur de l'organisation de façon à lui permettre de développer pleinement ses aptitudes, habilités et ses compétences. Elle correspond à la mise en place d'un suivi des parcours professionnels des salariés l'objectif étant de développer leurs compétences, leur motivation et leur fidélité à l'organisation. Peretti (2008) quant à lui relève qu'une carrière dans une entreprise, c'est une succession d'affectations. La gestion de carrière inclut le suivi dans le passé, le présent et l'avenir des affectations d'un salarié au sein des structures de l'entreprise. Elle apparaît comme un compromis permanent entre les besoins de l'entreprise, les postes potentiels disponibles et

les désirs exprimés par les salariés. Ce compromis s'exprime en décisions de recrutement, de formation et de mobilité interne. Selon le BIT (2012), la carrière peut être définie comme l'ensemble des étapes à parcourir tout au long de la vie professionnelle d'un individu. Cet ensemble d'étapes peut être jalonné de multiples façons, selon des changements de cadre de vie et/ou de profession, des réussites à des concours ou des examens, etc. Toute organisation doit gérer la carrière de ses employés de manière à atteindre le meilleur équilibre possible entre les besoins en hommes des structures, les coûts, les attentes de l'employeur à l'égard du travail à fournir par ses employés, d'un côté, et les potentiels et les aspirations des personnels, de l'autre. Cette gestion s'appelle la gestion des carrières. Nous insisterons ici sur les affectations, les avancements, les promotions et la retraite.

- **La première affectation**

Les lauréats des centres de formation des cadres, qu'ils soient des personnels qui accèdent à l'emploi pour la première fois, ou d'anciens fonctionnaires qui intègrent un nouveau cadre, sont tenus d'accepter l'affectation au poste de travail qui leur est notifiée par leur administration.

L'affectation a lieu sur la base des postes restés vacants, après un mouvement des personnels en fonction et du classement aux examens de sortie des centres de formation. Elle peut s'effectuer, en fonction du cadre et du nombre des personnels, par nomination directe au poste de travail, ou en deux temps, à travers une mise à disposition des sortants des centres de formation, aux services régionaux ou départementaux qui se chargent des nominations en fonction de leurs besoins.

Il existe deux types de mobilité, l'une géographique et l'autre fonctionnelle ou professionnelle. La première implique un changement de lieu de travail, et la seconde est liée à l'évolution de la carrière. La mobilité professionnelle peut se traduire par les promotions, les rétrogradations ou les mutations. La mobilité est considérée comme un moyen de réajustement des effectifs et des emplois en vue d'une optimisation de l'utilisation des ressources humaines.

- **Les avancements**

L'avancement d'échelon du fonctionnaire est conditionné par une évaluation favorable de ses performances, l'obtention d'une récompense, le succès à un concours administratif, un changement de qualification professionnelle, ou l'obtention de titres professionnels ou universitaires, dans des conditions fixées par les statuts particuliers ou spéciaux (Décret n° 94/199, 1994). Par ailleurs, les promotions dans un même cadre ont lieu sans discontinuité avec une incidence directe sur la rémunération (Article 44). Les avancements de classe ou de grade à l'intérieur d'un même grade sont

fonction à la fois de l'évaluation et de l'ancienneté de service du fonctionnaire ou d'une qualification nouvellement obtenue (Article 45 et suivants).

- **La mobilité géographique**

La mobilité géographique des enseignants est basée sur le mouvement volontaire ou imposé des personnels (Décret n° 2000/359, 2000). Sa finalité est le redéploiement du potentiel existant de telle sorte qu'aucun élève ne se retrouve, en début de rentrée scolaire, sans enseignant. Or, les pratiques passées et même actuelles du mouvement des enseignants, dans les pays en développement, ne contribuent que faiblement au réajustement des effectifs. La centralisation, les critères de participation (un an d'exercice seulement dans un poste de travail), la fréquence annuelle de mouvement général, les mutations exceptionnelles, sont des facteurs qui ont tendance à dévier la mobilité géographique de sa finalité. Les constats suivants sont, en partie, la résultante de ces pratiques de mouvements des enseignants :

- des excédents d'un côté et des déficits de l'autre selon les cycles d'enseignement (en général moins marqués dans le primaire que dans le secondaire), les disciplines enseignées et les régions ;
- la concentration des excédents dans les grandes villes au détriment des zones rurales,
- l'instabilité des enseignants dans le milieu rural, où les établissements servent uniquement de salle d'attente pour un poste plus attractif en ville ;
- un vieillissement de la population des enseignants dans les grandes villes qui constituent l'étape finale de la mobilité géographique des enseignants.

Face aux nombreuses difficultés financières qui s'imposent au Gouvernement camerounais, le MINESEC est contraint à rationaliser la mobilité géographique des enseignants. Parmi les mesures prises à cet effet, on peut avoir :

- la déconcentration du mouvement à travers l'institution de deux mouvements, l'un intra régional, relevant de la compétence des services déconcentrés de niveau régional, et l'autre à dimension interrégionale, du domaine des services centraux ;
- la révision des critères de participation aux mouvements, notamment, à travers une prolongation de la durée de l'ancienneté au poste de travail modulée en fonction de la dimension du mouvement (intra ou inter- régional) ;

- l'engagement des nouvelles recrues à servir au moins quatre années dans la région de leur première affectation, et d'accepter, durant cette période, toute mutation décidée par l'administration pour besoin de service.

- **La mobilité fonctionnelle**

Plusieurs opportunités sont ouvertes aux enseignants pour évoluer dans leur carrière, soit par promotion d'échelon ou de grade, ou par changement de cadre ou de corps de métier, ou encore en changeant d'activité, à l'intérieur ou à l'extérieur de leur ministère (Décret n° 2000/359, 2000). Les critères et les modalités de promotion d'échelon et de grade des enseignants sont similaires à ceux des autres personnels, que nous avons traités plus haut.

La promotion, à l'intérieur du même corps de métier, par changement de grade, peut être acquise sur la base du diplôme académique, et d'une formation sanctionnée par un certificat professionnelle habilitant à l'exercice dans le nouveau grade d'enseignant. Le changement de corps de métier, ou d'activité peut revêtir plusieurs formes, parmi lesquelles, on retrouve :

- l'accès au métier d'inspecteur d'enseignement, très prisé par les enseignants, sur la base d'un concours ouvert sous certaines conditions d'ancienneté et une formation au nouveau métier, sanctionnée par un certificat d'aptitude à la profession ;
- la nomination à la direction d'un établissement scolaire ou de formation, par voie directe, ou après un transit par un poste d'administration scolaire, et dans tous les cas, sur la base d'une liste d'aptitude et d'un stage en situation de responsabilité et une évaluation par une commission qui peut confirmer ou infirmer le poste
- l'affectation dans un poste administratif ou technique, dans un service central ou déconcentré ;
- le détachement (ou la mise à disponibilité) auprès d'un établissement ou tout autre organisme ou organisation nationale ou internationale.

- **Le départ à la retraite**

Le départ à la retraite des personnels du secteur de l'éducation est régi par le statut de la fonction publique (Décret n° 94/199, 1994). Au Cameroun, l'âge réglementaire limite de départ à la retraite est 60 ans, à l'exception des professeurs de l'enseignement supérieur qui doivent être âgés de 65 ans pour bénéficier de ce droit. La tendance actuelle est au retardement de cette limite d'âge, compte

tenu de l'accroissement rapide des départs et des contraintes qu'il génère, quant aux capacités de financement des pensions par la caisse de retraite. Le départ à la retraite peut être acquis, avant l'âge limite, sur demande de l'intéressé : (a) à partir de 15 ans d'exercice effectif pour les femmes et 21ans pour les hommes, sous réserve de l'accord de l'administration ; (b) après 30 ans de service effectif, sans condition d'accord de l'administration. Le départ à la retraite peut être également acquis, pour cause d'invalidité liée au travail, ou à la suite de la mort du fonctionnaire, quel que soit le nombre d'années de service Comme il peut survenir pour cause d'insuffisance professionnelle, d'inaptitude physique, de révocation ou de licenciement.

1.4. La stratégie nationale de l'éducation et la place de l'enseignant dans le système éducatif camerounais

La fonction de gestion des ressources humaines (GRH) comme nous l'avons montré occupe une place centrale dans les structures publiques en général et celles de l'éducation en particulier. La progression rapide des effectifs et le foisonnement des textes réglementaires ont rendu cette fonction plus complexe, l'enseignant y occupant une place centrale. Pour mieux comprendre la place de l'enseignant dans le système éducatif camerounais, il est important d'avoir une bonne connaissance de la stratégie nationale de l'éducation ainsi que de l'organisation du système de formation.

1.4.1. La stratégie nationale de l'éducation au Cameroun

Selon le Document de Stratégie Sectorielle de l'Education (DSSE) 2013 au Cameroun, les grandes orientations assignées à l'enseignement au Cameroun visent à former des futurs citoyens intégrés dans leur culture mais ouverts sur le monde ; honnêtes, respectueux des droits et de la dignité humaine, épris de justice et d'amour, acteurs de développement économique, social et culturel (MINEPAT, 2013). Sur la base du diagnostic réalisé par le gouvernement camerounais sur l'état de l'éducation nationale la rédaction d'un ensemble de documents qui consignent l'état de la réflexion stratégique du secteur de l'éducation et de la formation a été faite. Les piliers de cette stratégie sont : L'accès et l'équité, La pertinence et la qualité, et la gestion et la gouvernance (MINEPAT, 2013).

1.4.1.1. L'accès et l'équité

L'accès et l'équité supposent la possibilité pour tous les Camerounais sans discrimination aucune, de participer équitablement aux recrutements, que ce soit par voie de concours ou par voie d'études de dossiers. Cela suppose également une gestion équitable des parcours professionnels (formation, carrières, mobilités...) ainsi que de la rétribution. Peretti (2008) dit de l'équité qu'elle est

le fruit de la mise en œuvre d'une justice procédurale reposant sur quatre principes : garantir à chaque salarié une évaluation fiable de sa contribution ; favoriser pour tous l'accroissement de leur contribution mesurée ; définir et afficher les règles reliant contribution et rétribution ; et, enfin, garantir l'équité des décisions. Müller et Djuatio (2011) considèrent que l'équité dans la GRH est une condition cardinale de la performance car elle favorise la satisfaction au travail. Pour eux, cette équité devrait passer par une justice organisationnelle et une justice procédurale.

1.4.1.2. La pertinence et la qualité

En première approche, la qualité peut être analysée à travers les moyens mis en œuvre dans les établissements pour l'enseignement ou la formation. Une vision complémentaire prend en compte les modes d'organisation et d'utilisation des moyens disponibles. Mais, ces deux approches présentent des limites dans la mesure où des établissements ne disposant que de moyens modestes comparativement à d'autres arrivent pourtant à de meilleurs résultats.

Il faut donc compléter l'examen des moyens et de leur utilisation par une autre approche qui mesure les apprentissages tout en gardant à l'esprit que, bien que plusieurs voies puissent mener au même résultat, on ne peut déterminer à priori les voies optimales. Il convient aussi de rappeler que les résultats des élèves sont en premier lieu dépendants de leurs caractéristiques propres et de leur milieu socio-économique familial. Les variables de contexte scolaire, que nous examinons ici, viennent seulement s'ajouter à ce paramètre.

La pertinence et la qualité sont des éléments importants du pilotage de la performance. La pertinence renvoie aux moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs. Il s'agit de l'adéquation entre les conditions de travail, les ressources allouées et les objectifs ; la qualité y étant fortement dépendante. Selon Allani-Soltan, Arcandet Bayad (2005), la gestion des ressources humaines doit viser une meilleure efficacité de l'organisation et l'une des conditions indispensables serait la pertinence de chaque pratique de GRH et la complémentarité entre elles. La stratégie RH dans le domaine de l'éducation doit donc viser l'amélioration de la qualité des enseignements par une dotation pertinente des ressources matérielles (infrastructures, matériel didactique), humaines (ratio effectif enseignants/élèves par classe, qualité de la formation des enseignants, qualité du suivi, pédagogique). Il serait particulièrement intéressant, de mesurer dans toute étude sérieuse, la pertinence des pratiques de GRH à travers leur degré d'intégration ou la qualité de la perception dont se font les salariés (Bernatchez, 2008).

Selon Fossum et McCall (1997), certaines politiques de rémunération seraient plus appropriées que d'autres dans un contexte de gestion de la qualité. A cet effet, l'investissement en gestion de la qualité inciterait les organisations à faire évoluer les critères d'évaluation de la performance de façon à récompenser le groupe plutôt que l'individu. L'élargissement des responsabilités qu'exige cet environnement de travail, amène les entreprises à verser des salaires de base un peu plus élevés de manière à attirer et retenir les personnes possédant ces compétences. En matière de gestion du système de rémunération, l'étude de Fosam, Grimsley et Wisner (1998) fait de la transparence l'une des clés d'appréciation de la qualité de la rémunération.

Étant donné la complexité des contextes réglementaires, conventionnels et contractuels de la gestion des ressources humaines, les bénéfices de la mise en place d'une démarche qualité sont évidents : la pertinence et la qualité diminuent les risques d'erreurs, permettent de piloter les actions avec davantage d'exactitude, et ainsi de mieux anticiper sur l'avenir (Fosam, Grimsley et Wisner, 1998). La démarche qualité au sein des ressources humaines permet la mise en place de processus, le choix des indicateurs et la construction d'un dispositif d'évaluation. Le salarié se retrouve alors dans le rôle du client. Pour lui, il s'agit de répondre à ses besoins, de lui permettre de planifier sa carrière, de manager ses compétences et de suivre son implication professionnelle. Dietrich et Pigeyre (2005) indiquent que la qualité et la pertinence doivent se retrouver dans toutes les pratiques de gestion des ressources humaines, ainsi que dans les normes et les procédures.

1.4.1.3. La gestion et la gouvernance

Selon le DSSEC (MINEPAT, 2013), l'amélioration continue de la gouvernance est un impératif incontournable pour le développement du système éducatif. A cet effet, deux grandes questions doivent être examinées ici : i) l'efficacité dans la répartition des ressources entre les structures éducatives et dans le fonctionnement interne de celles-ci (gestion administrative et gouvernance) et ii) la façon dont ces structures transforment les moyens dont elles disposent en résultats (apprentissage dans la partie basse du système et insertion professionnelle dans les segments terminaux) : c'est la gestion pédagogique. Nous ne nous limiterons qu'aux aspects RH.

La gouvernance des ressources humaines est une notion encore récente en GRH, mais qui s'impose de plus en plus comme déterminant de la performance des entreprises (Guez, 2013). La Gouvernance des RH permet à une entreprise d'assurer au plus haut niveau la cohérence entre sa stratégie, sa culture de travail, son organisation et ses process et les personnes qui contribuent chaque jour à son succès. Il ne s'agit plus seulement de penser des stratégies, de mettre en place des politiques

et des processus, mais de s'assurer de leur déploiement effectif, de travailler avec les parties prenantes internes et externes, et de s'organiser pour gérer les risques ; qu'ils soient juridiques, de réputation ou sociaux. Ce concept englobe les nouvelles tendances, indispensables, qui s'imposent peu à peu dans les entreprises en renforçant le rôle des DRH. La Gouvernance des RH c'est ce qui va permettre de développer les performances économique et humaine, de construire et renforcer l'engagement de chacun. Dans nos univers complexes, incertains et mouvants, cette cohérence permet une transformation en profondeur, gage de succès durable pour tous et de satisfaction au travail. Cet avis est partagé par Zerial (2006) qui estime que la gouvernance des RH est au service de la stratégie globale et constitue un support fondamental de la performance. Pour lui, la gouvernance des RH a pour mission d'assurer une justice interactionnelle efficace à travers le partage de l'information, l'écoute, l'autonomisation et la responsabilisation des salariés par les managers.

Ackla, Wonou, et Meddeb (2010) font observer que la gouvernance des RH vise à développer la contribution des collaborateurs au succès de l'entreprise, aujourd'hui et demain, évaluer la qualité des principaux process de RH et la qualité de leur mise en œuvre, progresser et assurer l'avenir de l'entreprise grâce à ses ressources humaines avec des solutions concrètes aux résultats mesurables. Ainsi, la gouvernance des ressources humaines oblige à travers le dialogue social permanent, à rechercher et à créer entre les différentes parties prenantes de l'entreprise, un climat social favorable au travail. Il semble donc apparaître que toute recherche sérieuse sur la GRH dans le système éducatif camerounais devrait passer au préalable par l'examen de la pertinence, de la qualité et de l'équité dans les pratiques choisies, car sur elles, reposent durablement le succès de la stratégie nationale de l'éducation.

La raison d'être des établissements scolaires est de transformer les ressources dont ils disposent en résultats au niveau des élèves et des apprenants. En réalité, il n'y a pas de gestion pédagogique uniforme des établissements. La diversité des situations est considérable : certains établissements et structures de formation ne disposant que de peu de ressources arrivent à de bons résultats alors que d'autres, très favorisés au niveau des moyens, enregistrent de mauvais résultats. Un grand chantier doit donc être ouvert pour accroître à la fois l'efficacité et l'efficacités des établissements scolaires comme le souligne si bien le rapport MINESEC (2015). Selon le même rapport, pour y parvenir, deux domaines devront être explorés.

- La mesure du résultat car si des résultats ont été périodiquement mesurés, on est resté dans le domaine académique en utilisant soit des scores à des tests normalisés soit le taux de réussite aux

- examens officiels. D'autres résultats, relatifs notamment à l'insertion professionnelle des sortants des segments terminaux, doivent être mesurés et pouvoir se généraliser dans le temps et l'espace.
- En plus, la mise au point d'instruments pour agir efficacement afin de réduire et supprimer les dysfonctionnements constatés.

1.4.2. Organisation et structure du système d'éducation et de formation

Le système éducatif camerounais est assez original du fait de son hybridisme relatif à ses sous-systèmes francophone et anglophone.

1.4.2.1. Organisation et structure

L'Article 15 de la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun stipule que le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes spécifiques, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. Selon la même loi, outre le fait que l'enseignement supérieur soit commun, chaque sous-système se compose de cinq niveaux d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le post-primaire, le secondaire et le normal. L'enseignement préscolaire est le premier niveau. Il dure officiellement deux ans, même si dans certaines écoles privées laïques cela peut aller jusqu'à trois ans. L'enseignement primaire a pour objectif de dispenser une éducation de base dans les écoles primaires à tous les enfants âgés d'au moins six ans. D'une durée de six ans, il est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires (CEP) pour le sous-système francophone et par le First School Leaving Certificate (FSLC) pour le sous-système anglophone.

L'enseignement post-primaire est composé de deux sections dans les deux sous-systèmes : une section artisanale dans laquelle on forme les élèves dans les filières techniques (maçonnerie, menuiserie, électricité, etc.) et une section ménagère (cuisine, puériculture, etc.). Cet enseignement permet aux élèves n'ayant pas pu achever leur parcours du primaire ou du premier cycle du secondaire, de se former et d'acquérir des savoir-faire nécessaires à leur insertion professionnelle ou à la poursuite de leurs études.

L'enseignement secondaire est composé de deux cycles dans chaque sous-système (francophone et anglophone). Le sous-système francophone comprend le premier cycle de l'enseignement secondaire général d'une durée de quatre ans, sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) ou le Certificat d'Aptitude Professionnelle en ce qui concerne l'enseignement secondaire

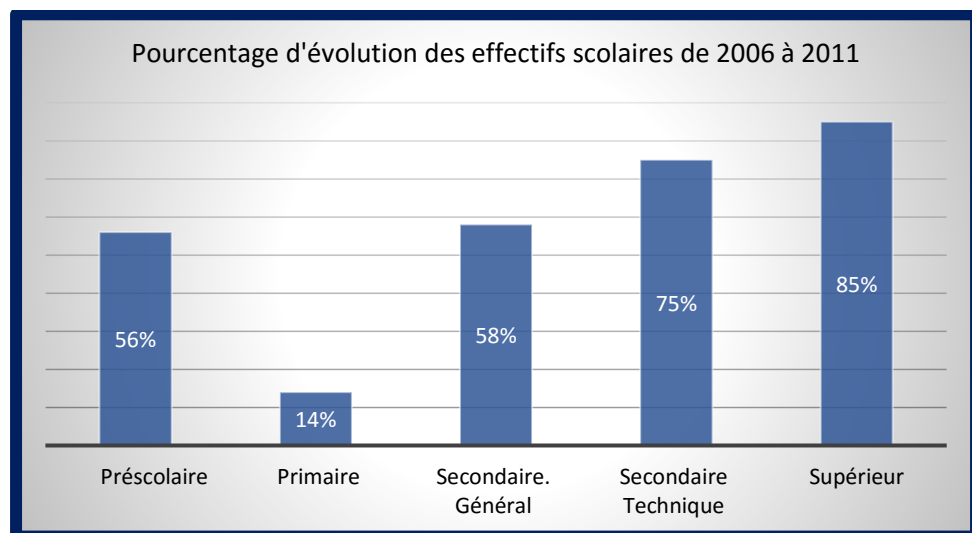
technique ; le second cycle dure trois années et est sanctionné par le Baccalauréat (général ou technique). Dans le sous-système anglophone, le premier cycle comprend cinq années d'études et est sanctionné par le General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O Level) et le second dure deux années et est sanctionné par le General Certificate of Education Advanced Level (GCE A Level).

L'enseignement normal se décline en deux types : (1) les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG), forment les enseignants intervenant dans les écoles maternelles et primaires ; (2) les Écoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Technique (ENIET), forment les enseignants du post-primaire et du premier cycle de l'enseignement secondaire technique. La durée de la formation dans ces écoles varie d'un à trois ans selon le diplôme d'accès, soit le Baccalauréat, le Probatoire ou le BEPC/CAP. Dans les écoles normales des instituteurs, les études sont sanctionnées par le Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEMP) ou le Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur de l'Enseignement Technique (CAPIET). Au niveau du secondaire, les enseignants sont soit diplômés d'un DIPES I, soit diplômés d'un DIPES II. Des contractuels ou vacataires sont également recrutés pour combler l'insuffisance des effectifs de fonctionnaires (Loi n° 98/004, (1998). Sur le principe, toutes les pratiques de gestion dans le système éducatif au Cameroun doivent reposer sur la stratégie nationale de l'éducation.

1.4.2.2. Analyse des scolarisations

Selon le RESEN (2013), en six ans (2006 à 2011), la progression des effectifs a été forte à tous les niveaux d'études sauf au primaire où elle a été plus modeste :

Graphique 1 : Pourcentage d'évolution des effectifs scolaires au Cameroun de 2006 à 2011



Source : RESEN (2013)

Cette progression s'est effectuée davantage dans les établissements privés, à l'exception du 1er cycle du secondaire général et du secondaire technique où le nombre d'élèves dans le privé est resté stable sur la période étudiée.

D'après le rapport MINESEC (2015), le taux brut de scolarisation (TBS) en 2014-2015 dans l'enseignement secondaire est de 58,27%. L'amélioration de ce taux de 1,71% en l'espace d'un an témoigne des efforts du Gouvernement camerounais et des partenaires sociaux de l'éducation pour satisfaire la demande d'éducation dans le secondaire en constante évolution.

Tableau 8 : Analyse de scolarisation au Cameroun en 2015

	Filles (%)	Garçons (%)	Ensembles (%)	Indice de parité
Adamaoua	24,81	42,15	33,41	0,59
Centre	65,11	69,27	67,17	0,94
Est	48,16	65,95	57,09	0,73
Extrême-Nord	19,29	40,13	29,93	0,48
Littoral	70,65	77,87	74,19	0,91
Nord	21,24	42,48	31,80	0,50
Nord-Ouest	64,44	61,38	62,91	1,05
Ouest	90,66	94,56	92,62	0,96
Sud	83,85	94,80	89,51	0,88
Sud-Ouest	65,62	67,94	66,80	0,97
Cameroun	53,42	63,11	58,27	0,85

Source : MINESEC (2015)

1.4.2.3. Analyse de quelques résultats scolaires de 2011 à 2015

L'environnement du secteur éducatif camerounais au cours de la période 2011 à 2015 a été très mouvementé comme l'atteste le tableau 9 suivant :

Tableau 9 : Récapitulatif de l'évolution des indicateurs de 2011-2012 à 2014-2015

Indicateurs	2011/2012				2012/2013				2013-2014				2014-2015			
	F (%)	G (%)	Total	Indice de parité	F (%)	G (%)	Total (%)	Indice de parité	F (%)	G (%)	Total (%)	Indice de parité	F (%)	G (%)	Total (%)	Indice de parité
Taux Brut de scolarisation	45,91	54	49,97	0,85	47,43	55,8	51,62	0,85	51,72	61,4	56,56	0,84	53,42	63,11	58,27	0,85
Taux Net de scolarisation	ND*	ND	ND	ND	36,86	42,43	39,65	0,87	41,64	48,71	45,14	0,9	41,3	47,56	44,44	0,87
Taux de promotion dans l'ESG* anglophone	87,72	87,06	87,39	1,01	84,03	86,35	83,95	0,97	81,71	79,1	80,53	1,03	89,22	89,16	89,19	1,00
Taux de promotion dans l'ESG francophone	84,61	83,42	83,97	1,01	82,07	81,04	81,49	1,01	72,66	72,77	72,72	1	74,58	74,08	74,31	1,01
Taux de promotion dans l'ESTP*	78,99	70,46	73,56	1,12	79,73	77,92	78,6	1,02	74,23	74,15	74,18	1	80,26	76,45	77,84	1,05
Taux de redoublement dans l'ESG anglophone	6,32	8,08	7,2	0,78	7,22	7,56	7,37	0,96	15,39	18,57	16,83	0,8	6,59	6,73	6,65	0,98
Taux de redoublement dans l'ESG francophone	15,39	16,58	16,03	0,93	16,35	16,39	16,37	1	24	24,35	24,19	1	14,97	15,75	15,39	0,95
Taux de redoublement dans l'ESTP	11,6	12,76	12,34	0,91	12,07	13,53	12,98	0,89	26,44	25	25,53	1,1	9,23	11,29	10,53	0,82
Taux d'abandon dans l'ESG anglophone	5,96	4,87	5,41	1,22	10,6	7,64	9,26	1,39	2,9	2,33	2,64	1,25	4,18	4,12	4,15	1,01
Taux d'abandon dans l'ESG francophone	19,73	18,85	19,29	1,05	10,83	12,28	11,63	0,88	3,34	2,88	3,09	1,16	10,45	10,17	10,3	1,03
Taux d'abandon dans l'ESTP	9,4	16,78	14,1	0,56	10,49	11,16	10,91	0,94	6,35	6,72	6,59	0,94	10,51	12,26	11,63	0,86
Taux de transition du primaire au secondaire général	59,55	52,25	55,56	1,14	56,66	50,45	53,29	1,12	56,66	50,45	53,29	1,12	62,23	56,28	59,03	1,11
Taux de transition du primaire au secondaire technique	14,06	19,68	17,13	0,71	13,25	18,92	16,33	0,7	13,25	18,92	16,33	0,7	15,29	22,38	19,1	0,68
Taux brut d'admission en 1ère année du secondaire	51,89	57,44	54,76	0,9	52,53	58,11	55,41	0,9	57,21	69,72	63,42	0,8	61,53	76,22	68,69	0,81
Taux d'achèvement au 1er cycle ESG	61,41	64,77	63,54	0,95	72,78	71,92	72,31	1,01	73,11	72,86	72,98	1	55,9	62,56	59,33	0,89
Taux d'achèvement au 1er cycle ESTP	37,51	38,52	38,16	0,97	71,2	63,68	66,41	1,12	65,77	72,02	69,63	0,9	48,86	57,44	53,25	0,85

*ND: Non déterminé

Source: MINESEC (2015)

A partir du tableau 9 ci-dessus, l'on peut faire les constats suivants :

Le taux de promotion a évolué en dents de scie de 2011 à 2015 et a connu une tendance à la hausse, passant de 74,56% en 2014 à 81,42 % en 2015. Il faut tout de même apporter quelques précisions utiles. Les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, sont celles qui produisent les meilleurs

résultats scolaires tant chez les Francophones que chez les Anglophones, et ces résultats ont connu une légère hausse de leur taux de promotion en 2015 par rapport aux années 2013 et 2014 (MINESEC, 2015). L'enseignement technique dont le taux de promotion a accusé une baisse de 4,05% en 2014 a connu une légère amélioration, passant de 74,55% à 77,84% en 2015. Il n'en demeure pas moins que le taux de promotion chez les Anglophones reste largement supérieur à celui des Francophones dans l'Enseignement général. Selon le même rapport, un effort supplémentaire est nécessaire dans le sous-système francophone pour que les résultats s'améliorent tout en préservant la qualité de la formation.

Le taux de redoublement connaît une évolution en dents de scie, passant de 11,85% en 2012 à 12,24% en 2013, 22,18% en 2014 et 10,85% en 2015. Il importe cependant de relever que le taux de redoublement est de loin plus important dans le sous-système francophone que le sous-système anglophone. En 2012 par exemple, il est de 16% chez les francophones contre 7% chez les anglophones. La même tendance est observée en 2003, 2014 et 2015. Globalement le taux de redoublement ces dernières années dans l'enseignement général est de loin supérieur au niveau escompté par le gouvernement (20,13% réalisé contre 15,55% escompté en 2013, 31,08% réalisé contre 14,74% escompté en 2014 et 18,31% réalisé contre 13,97% escompté en 2015 contre 15,55%). Comparativement au niveau global de l'Afrique, le pourcentage de redoublants dans les pays anglophones est de 8,5%, dans les pays francophones de 19,3% et dans les pays lusophones 20,4%. On constate que la tendance observée au Cameroun se rapproche de celle que l'on a au niveau africain en ce qui concerne les disparités de performance anglophone/francophone.

Le taux d'abandon est également un indicateur de performance du système éducatif. Le rapport MINESEC (2015) indique que le taux d'abandon scolaire au Cameroun est relativement élevé 12,93% en 2012, 10,60% en 2013, 4,10% en 2014, et 8,69% en 2015. Il faut cependant relever que l'abandon scolaire est très faible chez les anglophones et très élevé chez les francophones. En 2012 par exemple, le taux d'abandon était de 5,41% chez les anglophones et de 19,29% chez les francophones de l'enseignement général. En 2015, ce taux était de 4,15% chez les anglophones et de 10,3% chez les francophones.

Sur la base de ces informations, on peut dire que le rendement interne n'est pas très satisfaisant de manière générale au Cameroun au regard des objectifs du Gouvernement en matière d'éducation. On note cependant qu'il est plus satisfaisant dans le sous-système anglophone alors que le sous-système francophone traîne encore la patte.

Tableau 10 : Taux de réussite aux évaluations certificatives

Examen	2011/2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
	Taux de réussite (%)	Taux de réussite (%)	Taux de réussite (%)	Taux de réussite (%)
BEPC (Bilingue et Ordinaire)	46,31	57,65	50,53	41,29
CAP Commercial	28,05	31,12	41,36	47,66
CAP Industriel	40,27	44,94	40,74	40,16
CAPIET	91,49	96,77	88,13	92,8
CAPIEMP	98	97,98	88,43	93,91
Baccalauréat ESG	53,18	53,43	55,2	57,14
Probatoire ESG	38,03	41,52	30,15	38,23
Baccalauréat T Commercial	45,33	66,03	61,89	55,55
Probatoire T Commercial	46,91	38,55	43	38,08
Baccalauréat T Industriels	62,38	43,67	44,61	61,86
Probatoire T Industriels	25,16	24,75	22,56	31,35
Brevet de Technicien Commercial	3,23	56,58	53,49	66,8
Brevets de Technicien Industriel	39,6	46,44	36,13	52,5
Brevet Professionnel Commercial	35,62	28,05	29,09	25,93
Brevet Professionnel Industriel	65,13	44,95	64,3	62,92
BEP Commerciales	0	0	0	25,93
BEP Industrielles	21,67	7,69	35,29	41,18
Probatoire de BT Commercial	ND	30,49	43,99	42,54
Probatoire de BT Industriel	26,25	29,85	21,29	22,94
GCE Advanced Level	55,72	55,35	62,7	60,33
GCE Ordinary Level	42,96	39,84	34,93	38,53
GCE Technical Advanced Level	41,89	36,8	55,04	60,89
GCE Technical Ordinary Level	40,67	42,1	32,02	68,13
Probatoire Technique (GCE Board)	ND	ND	ND	ND
Brevets de Techniciens (GCE Board)	ND	ND	ND	ND
BT (GCE Board)	ND	ND	ND	ND

Source: MINESEC (2015)

Ce tableau 10 nous permet de dégager les constats suivants : Les résultats de l'OBC entre 2011 et 2015, notamment du Baccalauréat sont stables et au-dessus de la moyenne. (53,18%, 53,43%, 55,2%, et 57,14%) pour le Baccalauréat ESG, (45,33 %, 66,03%, 61,89 et 55,55%) pour le Baccalauréat technique commercial, (62,38%, 43,67%, 44,61% et 61,86%) pour le baccalauréat technique industriel et pour les mêmes années. Soit une moyenne de 55,02%.

Les résultats du GCE A level durant la même période, équivalent du baccalauréat indiquent des performances également au-dessus de la moyenne. Soit 55,72 %, 55,35%, 62,7% et 60,33% Pour les quatre années pour l'enseignement général et 41,89%, 36,8%, 55,04% et 60,89% pour le GCE A level enseignement technique. Soit une moyenne de 53,59%, en dessous de la moyenne dans le sous-système francophone. Cependant, il importe de relever cependant que le niveau de progression est assez remarquable dans le sous-système anglophone alors qu'il reste assez stable dans le sous-système francophone.

Sur la base de ces observations, nous pouvons conclure que les résultats aux examens nationaux de l'OBC et du GCE pour les années 2011 à 2015 se situent au niveau de la moyenne en général. Mais, les indicateurs de performance scolaires les plus pertinent que sont la promotion, le redoublement et l'abandon, indiquent un niveau de performance assez faible au regard des objectifs du gouvernement qui se situeraient autour de 70% dans l'ensemble (MINESEC, 2015). Pourtant, comme l'indique le tableau 11, les investissements dans le secteur de l'éducation sont plutôt importants. La question de savoir quelles pourraient être les raisons de ce faible niveau de performance général trouve dès lors sa pertinence. En effet, chaque année, l'Etat finance l'éducation (établissements de l'enseignement secondaire) par le budget alloué au Ministère des Enseignements Secondaires. Selon le même rapport, l'assiette budgétaire de l'État est passée de 3 312 milliards de FCFA à l'exercice 2014 à 3746,6 milliards de FCFA à l'exercice 2015, Soit une différence de 434,6 milliards de FCFA en valeur absolue et de 13,12 % en valeur relative contre respectivement 76 milliards de FCFA et 2,3% en 2014. Le budget du MINESEC a connu une hausse, passant de 232,628 milliards en 2014 à 251, 478 milliards en 2015.

Le tableau 11 présente la situation évolutive du budget de fonctionnement et d'investissement du MINESEC entre 2007 et 2015.

Tableau 11: Evolution du budget de fonctionnement et d'investissement du MINESEC de 2007 à 2015

Années	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
<i>Budget de Fonctionnement (en millions)</i>	147 224	151 091	182 507	187 150	166 355	185 492	198 400	211 837	226 978
<i>BIP (en millions)</i>	19 500	17 065	22 717	21 474	10 000	12 600	17 000	20 791	24 500
Total	166 724	168 156	205 224	208 624	176 355	198 092	221 200	232 628	251 478

Source : MINESEC (2015)

Entre 2013 et 2014, le budget du MINESEC a connu une augmentation de 11,428 milliards de francs CFA. En valeur absolue, Il est passé de 221,2 milliards à 232,628 milliards de francs CFA, soit 211,837 milliards pour l'exercice 2015. Le budget alloué au MINESEC, qui s'élève à 251,478 milliards de francs CFA, a été influencé par la hausse des coûts de construction des infrastructures scolaires, notamment ceux des blocs de deux salles de classe qui se situent désormais entre 18 et 28 millions de francs. Le montant de 226, 978 milliards de francs CFA a été affecté au fonctionnement et 24,5 milliards de francs CFA à l'investissement (MINESEC, 2015).

Les principaux postes de dépense sont : les dépenses courantes ou récurrentes de fonctionnement et les dépenses d'investissement. Les dépenses courantes ou récurrentes de fonctionnement sont constituées des dépenses de personnel, dont le paiement des salaires se chiffre à près de 200 milliards de francs, des dépenses de matériels et services, des dépenses à caractère social (bourses scolaires, dons de livres, facilités offertes aux élèves, hébergement, restauration, transport, etc.) (MINESEC, 2015). On peut constater aisément à l'analyse que l'essentiel du budget de fonctionnement est consacré au paiement des salaires, les autres aspects de la GRH comme les conditions de vie au travail, la formation... etc., n'étant pas au centre des préoccupations.

1.4.3. La place de l'enseignant dans le système éducatif et les contraintes de sa profession

L'enseignant tient une place de choix dans l'éducation et la formation des apprenants. De son efficacité, dépendent le succès, l'insertion sociale et professionnelle d'une part importante de la population. Il a de ce point de vu de nombreuses responsabilités, vis-à-vis de lui-même, des apprenants, de l'école, des parents et de la nation toute entière.

1.4.3.1. Le rapport au travail et aux responsabilités

On peut définir l'enseignant comme un professionnel de l'éducation/apprentissage. Les deux termes sont indissociables puisque l'enseignant est un spécialiste des stratégies éducatives ayant pour but de favoriser des apprentissages, voire la maîtrise même des processus d'apprentissage chez l'autre (Riel, 2007 ; Nji Mfout, 2010). L'enseignement est un service public, visant le bien-être de la collectivité en contribuant au développement des personnes qui vont composer et gouverner la société de demain, assurant ainsi sa pérennité, et idéalement, dans une société démocratique, favorisant l'accès pour le plus grand nombre à une meilleure qualité de vie. L'acte éducatif est par ailleurs un acte complexe (Conseil supérieur de l'éducation, 1991 ; Perrenoud, 1993) qui requiert la maîtrise de

plusieurs savoirs, tant théoriques que pratiques, et de plusieurs habiletés. Parmi ces savoirs nous avons : les savoirs pédagogiques et didactiques, les savoirs disciplinaires, les connaissances dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, les habiletés relationnelles et le sens de l'éthique entre autres. Ces différents savoirs s'expriment dans le cadre d'une mission de responsabilité que doit assumer l'enseignant.

La responsabilité de l'enseignant s'étend envers la société toute entière puisqu'il est un maillon important du développement, de l'intégration et du bien-être prospectif de l'apprenant (Nji Mfout, 2010). Le rapport MINESEC (2015), rappelle à juste titre dans son préambule que l'éducation est la clé de voûte de l'atteinte des objectifs d'émergence du Cameroun et la responsabilité de l'enseignant y est tenue une place prépondérante. Cette responsabilité est imputable à ses actes. La notion d'imputabilité est d'ailleurs de plus en plus présente dans nos sociétés utilitaristes, qui malheureusement l'interprètent souvent de manière trop comptable. Car si l'enseignant, et plus largement le système éducatif, doit rendre compte de ses actes auprès du gouvernement, notamment en tant que représentant de la société et bailleur de fonds publics, c'est surtout en termes de qualité de la formation et d'aide à l'apprentissage qu'il doit le faire, et non en termes de rentabilité au sens lucratif comme dans les entreprises privées. La responsabilité qu'il a envers la société doit au contraire l'amener à réfléchir à sa fonction sociale et à l'orientation qu'il veut lui donner.

Dans cet acte de réflexion, l'enseignant peut participer à la définition ou redéfinition de sa profession, étant un acteur de la professionnalisation et non un simple pion sur l'échiquier de sa mise en place. Car la professionnalisation d'un métier est un processus dynamique auquel participent les acteurs de la profession et non pas la réitération en tous points conformes d'un modèle professionnel statique (Timperley et Robinson, 2000). C'est le caractère réflexif de l'action éducative qui en fait une profession et non un répertoire, souvent trop vite institutionnalisé, d'actes entièrement définis.

La responsabilité de l'enseignant s'exerce d'abord et avant tout à l'égard de l'élève ou de l'étudiant (Nji Mfout, 2010). Il est responsable de la qualité de sa formation et aussi d'un rapport avec lui dans lequel il n'abusera pas de son pouvoir, que ce soit sur le plan intellectuel par l'endoctrinement, entre autres, ou sur le plan affectif ou sexuel, par la séduction (Gohier et al., 1997). Cette responsabilité de maître/adulte (ayant la maîtrise de son savoir ou de son champ d'expertise), l'enseignant ne peut l'exercer que s'il est un véritable éducateur qui se soucie du développement global de la personne. Il ne peut l'avoir que son action pédagogique est assortie de considérations d'ordre éthique et déontologique (Gohier et al., 1997). La responsabilité de l'enseignant envers l'élève se double de celle

qu'il a envers le parent, tuteur de l'enfant, responsabilité au sens de pouvoir répondre de ses actes envers les parents lorsqu'ils le demandent. Il reste que c'est l'apprenant qui est au cœur de l'action éducative (Céré, 2005).

1.4.3.2. *Le rapport aux apprenants*

Delvolvé et Margot (2001) appréhendent le travail de l'enseignant du point de vue de l'ergonomie. Pour eux, la finalité première de l'enseignant, comme spécialiste de l'apprentissage, c'est sa disparition, son « effacement ». Il ne peut considérer sa tâche achevée que lorsque l'élève est devenu suffisamment autonome pour poursuivre un processus de formation continue, qui dure toute la vie. Selon Nji Mfout (2010), c'est en instituant une relation de qualité avec l'élève que l'enseignant peut parvenir à son autonomisation, car l'action éducative repose sur la relation pédagogique qu'entretient une personne avec une autre afin de favoriser son développement. Day (1998) parle des nouvelles formes d'emploi enseignement, en mettant en exergue le rapport de proximité et de confiance qui devrait exister entre l'apprenant et son maître. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont devenues des outils efficaces dans la relation enseignant-apprenant. Les derniers peuvent à tout moment avoir accès à leurs enseignants sur des questions touchant à leur formation et à leur bien-être à l'école. Tout en préconisant une adaptation de l'éducation à cette « nouvelle civilisation », à ce monde du virtuel, l'UNESCO reconnaît cependant la prééminence de la relation pédagogique (Brunswick et Danzin, 1998) cités par Gohier (2001).

Outre l'aspect affectif, cette relation met en jeu d'autres dimensions. On oublie trop souvent de parler de la relation intellectuelle qui s'instaure entre l'enseignant et l'élève. En donnant l'information requise ou en l'orientant vers des pistes de solution ou vers les outils nécessaires pour les trouver, l'enseignant permet à l'élève de retracer la connaissance, voire de la réinventer, et, ultimement, de participer à sa construction. En mettant en œuvre un ensemble de savoirs, disciplinaires, pédagogiques et didactiques, autant théoriques qu'issus de la pratique ou de l'action (Tardif, 1993 ; Gauthier et Dembélé, 2004), l'enseignant peut atteindre cet objectif, qui est en somme l'ultime finalité de l'éducation.

On ne saurait non plus taire le rôle de modèle que peut jouer l'enseignant pour l'élève. Selon Nji Mfout (2010), l'enseignant exerce une influence sur l'élève par son comportement et par les valeurs qu'il véhicule, même dans les pédagogies actuelles non directives ou plus centrées sur l'élève. Il joue à cet effet un rôle de leader, d'accompagnateur ou de mentor sur les chemins du savoir, l'élève

compagnon risquant d'autant d'intérioriser les valeurs propres à l'enseignant qu'il observe comme étant son modèle (Céré, 2005).

Mais, bien que l'enseignant soit en dernière instance seul avec ses élèves dans sa classe, il n'est pas l'unique acteur sur la scène de l'éducation. Bien d'autres instances et personnes y jouent un rôle important. Le MINESEC, les inspections de pédagogie, le SEDUC, les Conseils municipaux et régionaux..., sont autant de parties prenantes qui interviennent dans les orientations éducatives, les programmes scolaires, la formation et les conditions de travail des enseignants. Toutefois, au quotidien, ce sont ses rapports avec la direction de l'école, sa classe et ses collègues qui rythment la vie de l'enseignant.

1.4.3.3. Le rapport aux collègues et à l'école en tant qu'institution sociale

Dans sa conception de la professionnalité enseignante, le Conseil supérieur de l'éducation (1991) cité par Nji Mfout (2010) met l'accent sur cette caractéristique du travail de l'enseignant, en optant pour un professionnalisme collectif et ouvert qui fait appel à une ouverture de chaque enseignant ou enseignante à la concertation avec ses collègues ainsi qu'à la participation à la vie et aux orientations de l'établissement. Outre le rapport privilégié avec certains collègues avec qui les enseignants établissent des collaborations de travail (Gohier et al. 1999), cette collégialité s'observe à travers les conseils d'établissement (Harvey, 1999), les conseils de classe et les conseils d'enseignement (Kutche, 2010). L'enseignant entretient également des rapports avec l'ensemble de ses collègues étant en lien avec des regroupements syndicaux et un ordre professionnel. Le travail de collaboration qui en découle rejoint cette autre dimension de l'identité professionnelle qu'est le rapport à la société.

Le projet éducatif est le lieu névralgique d'expression du mandat social dévolu aux enseignants et de sa réappropriation par les acteurs de l'éducation (Nji Mfout, 2010). L'enseignant participe à l'élaboration du projet éducatif spécifique à son établissement, celui-ci s'insérant dans un projet éducatif sociétal plus général, définissant les grandes lignes directrices de l'action éducative. Il se manifeste là un des éléments de professionnalité de l'enseignant, dans sa participation à la formulation des finalités éducatives qui vont se traduire par des plans d'action spécifiques au sein de l'établissement dans lequel il œuvre (Tardif et Lessard, 1999). Il est en cela un partenaire, avec d'autres acteurs sociaux, dans la prise de décision concernant les orientations éducatives à privilégier. Ainsi, même s'il reçoit son mandat de la société, puisque la mission première de l'enseignant est de former des citoyens

conformes aux finalités qu'elle met de l'avant, il contribue, en retour, à la redéfinition constante de ce mandat.

Toutefois, il est à noter que dans cette lourde mission, l'enseignant fait face à plusieurs difficultés et frustrations susceptibles de limiter sa performance sociale et les résultats scolaires. Riel (2019) fait remarquer par exemple que depuis 1999, environ 20% des enseignantes du secondaire du Québec abandonnent le métier avant leur sixième année. Elle attribue cette démobilisation des enseignants au climat social et à la charge de travail qui deviennent de plus en plus insoutenables. En effet, les conditions de travail contribuent selon elle à la lourdeur de la tâche des enseignantes et peuvent entraîner de la démotivation particulièrement chez les plus jeunes. Cependant, ces difficultés ne sont pas exclusives au Canada, puisque Nji Mfout (2010, p.49) a relevé de nombreux éléments de frustration relatifs à la GRH et qui entravent la performance des enseignants du secondaire au Cameroun. Elle dit à cet effet :

« L'enseignant se sent mal dans sa peau, dans ses conditions. Il est quasiment impossible pour lui de demeurer motivé car en dépit de la conscience professionnelle et du patriotisme cher à ceux qui « mangent », un problème de survie et de responsabilité familiale se pose à l'enseignant qui est aussi un parent. Cette démotivation pousse certains enseignants au découragement et à embrasser d'autres professions ».

Face à ces différentes difficultés, il s'avère utile de s'interroger sur la pertinence des pratiques de GRH qui encadrent le travail des enseignants du secondaire au Cameroun.

1.5. Conclusion du Chapitre 1

Ce premier chapitre nous a permis de mieux comprendre le concept de GRH. Nous avons présenté l'historique de la GRH en faisant une emphase sur le contexte qui a permis le passage d'une gestion administrative du personnel à une gestion stratégique des ressources humaines. La revue de la littérature faite nous a permis de mettre en évidence les principales dimensions de la GRH en faisant ressortir les pratiques mobilisatrices de GRH que nous avons regroupées en trois catégories à savoir l'acquisition des RH, la stimulation des RH et le développement des RH. Pour mieux comprendre les spécificités de la GRH dans le secteur éducatif, nous avons présenté les trois piliers de la stratégie nationale de l'éducation que sont l'accès et l'équité, la pertinence et la qualité, la gestion et gouvernance.

Nous avons montré que l'enseignant tient une place de choix dans l'éducation et la formation des apprenants. De son efficacité, dépendent le succès, l'insertion sociale et professionnelle d'une part importante de la population. Il a de ce point de vu de nombreuses responsabilités, vis-à-vis de lui-même, des apprenants, de l'école, des parents et de la nation toute entière. C'est pourquoi trois piliers de la stratégie nationale de l'éducation devraient se ressentir dans leur management à travers une politique de recrutement et d'intégration équitable, des pratiques de stimulations équitables et pertinentes et une meilleure gouvernance du système de gestion des carrières, de la formation et de l'appréciation des compétences.

CHAPITRE II : LA PERFORMANCE SOCIALE DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

2.1. Introduction du chapitre 2

La performance a longtemps été réduite à sa dimension financière (Arcand, 2004). Cette performance consistait à réaliser la rentabilité souhaitée par les actionnaires avec le chiffre d'affaires et la part de marché qui préservait la pérennité de l'entreprise. Mais, depuis quelques années, on est schématiquement passé d'une représentation financière de la performance à des approches plus globales incluant des dimensions sociale et environnementale.

Ce chapitre vise à clarifier le concept de performance sociale. Nous partirons des définitions classiques de la performance (1) pour mettre en évidence les différentes approches de la performance organisationnelle avec leurs critères de mesure (2). Nous relèverons enfin les spécificités de la performance sociale dans les établissements scolaires à travers ses fondements théoriques et ses indicateurs de mesure (3).

2.2. Appropriation du concept de performance sociale dans le milieu éducatif

La performance sociale est une des dimensions de la performance organisationnelle. Cette dernière semble être un concept difficile à cerner (Rogers et Wright, 1998 ; Jalette et Bergeron, 2002). D'après Morin, Savoie et Beaudin (1994), mesurer l'efficacité organisationnelle « c'est prononcer un jugement sur une organisation, fondé sur un certain nombre de critères, qui sont des résultats souhaités, désirables, recherchés ». Lebas (1995) estime que la performance n'existe que si on peut la mesurer, c'est-à-dire si on peut la décrire par un ensemble d'indicateurs plus ou moins complexes. Pour cela, de nombreux auteurs et travaux de recherche ont cherché à modéliser l'évaluation de la performance selon des critères et des variables données. A cet effet, Botton, Jobin et Haithem (2012) insistent sur la mesure de la performance à partir de la traduction de la stratégie de l'entreprise en objectifs et à tout mettre en place pour leur atteinte. Pour ces auteurs, la performance est l'un des concepts les plus complexes à décrire en management car on peut difficilement le séparer du contexte dans lequel il sera utilisé. La performance rejoint l'habileté d'une organisation à dégager de la valeur dans le futur. Mais, paradoxalement, l'exercice s'appuie sur des données historiques qu'il faut interpréter pour donner un

sens aux tendances. C'est pourquoi la gestion de la performance vise à la création d'un contexte favorable à la compréhension du sens des résultats des différentes mesures de la performance retenues (Lebas, 1995) et de diffuser les priorités dans toute l'organisation (Botton, Jobin et Haithem, 2012). Avant de parler de la performance dans les systèmes éducatifs, il paraît utile de présenter les différentes approches de la performance organisationnelle que sont les approches économique, financière sociale, et sociétale.

2.2.1. L'approche économique et financière

Elle repose sur la notion centrale d'objectifs à atteindre. Ces derniers traduisant les attentes des propriétaires dirigeants, ils sont donc souvent énoncés en termes économiques et financiers. Pour les auteurs de cette approche, la création de la valeur passée ou anticipée se fonde soit sur une croissance de l'activité, soit sur une politique de dividendes raisonnée en fonction des investissements futurs. Elle s'appuie sur des indicateurs financiers et non financiers comme la fidélité des clients, la satisfaction des employés, la qualité des processus internes et la capacité d'innovation de l'entreprise (Cumby et Conrod, 2001). Elle s'intéresse à rentabilité des investissements, à la part de marché, la profitabilité, la productivité et le rendement des actifs entre autres. Selon Lorino (1997), la performance est tout ce qui contribue à améliorer le couple valeur - coût (à contrario, n'est pas forcément performante ce qui contribue à diminuer le coût ou à augmenter la valeur isolément). Ayant trait aux coûts, cette performance est mesurée par des indicateurs quantitatifs. Cet aspect économique et financier de la performance est resté pendant longtemps, la référence en matière de performance et d'évaluation d'entreprise. Même si elle facilite une lecture simple du pilotage de l'entreprise, cette dimension financière à elle seule, n'assure plus la compétitivité de l'entreprise.

D'après Bouquin (2011), le concept de performance économique intègre trois notions à savoir l'efficacité, l'efficience et la qualité. Il estime qu'être efficace, c'est réaliser les objectifs que l'on s'est fixé. Voyer (2002) estime quant à lui que l'efficacité peut être interne ou externe à l'organisation. Selon lui, l'efficacité interne concerne le rapport entre les objectifs et les résultats tandis que l'efficacité externe est relative à la satisfaction des parties prenantes externes de l'entreprise. Marmuse (1997) ajoute que l'efficacité constitue le critère clé de la performance et indique la capacité de réaliser des résultats conformes aux objectifs fixés. Quant à l'efficience, Bouquin (2011) la perçoit comme la capacité de réaliser les objectifs fixés en minimisant les coûts. Voyer (2002) va dans le même sens en la considérant comme une relation générique englobant les concepts de productivité et de rendement. D'une manière générale, alors que la productivité mesure le rapport entre la quantité de produits ou de service et les facteurs de production, le rendement quant à lui met en relation les résultats et les moyens

mis en œuvre pour les atteindre. Pour lui, une action sera donc considérée comme efficiente si elle permet d'obtenir les résultats attendus au moindre coût.

Concernant la qualité, elle est définie selon la norme (ISO 9000, 2005) comme l'aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire des exigences. L'exigence de qualité est devenue très importante pour managers, car elle améliore l'image de marque de l'entreprise et participe à l'objectif de rentabilité sur le long terme. Un établissement scolaire sera dit performant sur le plan financier et économique s'il parvient à assurer les différentes charges relatives à la gestion matérielle de l'établissement (Entretien, fonctionnement), les charges financières (Gestion des vacataires, efficience de la gestion du budget de fonctionnement). En plus de l'approche économique et financière, la performance peut être sociétale ou sociale.

2.2.2. L'approche sociale et sociétale

Elle découle des apports de l'école des relations humaines qui met l'accent sur les dimensions humaines de l'organisation (Mayo, Moreno, Lewin ou encore Maslow). Les auteurs de cette approche indiquent qu'elle ne néglige pas les aspects précédents mais intègre les activités nécessaires au maintien de l'organisation. Pour cette raison, le point central devient la morale et la cohésion au sein de l'entité considérée. Dans la littérature anglosaxon, pour désigner la performance sociale, les chercheurs parlent de « Performance RH » (Beer *et al.* 1984). Ce concept global de « Performance RH » est en fait constitué d'un ensemble d'attitudes du personnel d'une organisation en réponse aux stimuli organisationnels de celle-ci (procédures internes, pratiques de management, pratiques de GRH, etc.). Des recherches antérieures (Paillé, 2008) ont montré, en plus d'entretenir des liens positifs entre elles, que chacune de ces attitudes exerce une influence significative et positive sur la performance de l'organisation. L'entreprise doit répondre aux attentes des travailleurs, en versant des salaires satisfaisants et en suscitant un climat favorable au travail. L'observation et l'expérimentation révèlent que l'entreprise compétitive, loin d'opposer l'économique et le social, est amenée à rechercher en permanence des processus de compatibilité entre la performance économique et la performance sociale (Savallet Zardet, 2001). L'entreprise n'est pas seulement une action d'entreprendre mais aussi une entité sociale. Parmi les critères identifiés pour apprécier les différentes exigences auxquelles les stratégies organisationnelles doivent répondre, le critère d'efficacité sociale figure parmi les plus importants (Knight, 1977). Ainsi, l'entreprise ne doit pas être seulement efficiente d'un point de vue financier ou économique mais aussi socialement viable. A cet égard, les choix organisationnels d'une entreprise (principalement l'agencement des rôles et des relations au travail)

sont susceptibles d'accroître ou de détériorer la satisfaction des employés et leur engagement au travail (Attouch, 2008). Dans le milieu scolaire, la performance sociale désignera le niveau d'engagement, de satisfaction, d'assiduité et la qualité de l'état d'esprit des enseignants.

L'approche sociétale est quant à elle relative à la RSE. Contrairement à la vision américaine de la responsabilité sociétale qui se résume à des actions philanthropiques étrangères aux activités économiques de l'entreprise, l'approche européenne a tendance à considérer que les actions philanthropiques n'entrent pas dans le champ de la RSE et que les actions qui en relèvent s'apprécient au regard des activités habituelles de l'entreprise (Capron et Quairel, 2007). Dans le cadre de cette étude c'est l'approche sociale qui est mise en évidence. La performance peut également être perçue dans une dimension plus globale comme un système.

Tableau 12 : Synthèse de quelques définitions pour mieux appréhender la performance sociale

Auteurs	Définitions
Bélanger, Petit, Benabou, Foucher et Bergeron (1988)	Est liée aux personnes qui s'attachent à l'organisation, qui sont satisfaites des divers aspects de leur environnement de travail, qui acceptent de travailler fort et bien, qui œuvrent dans un climat de collaboration avec les dirigeants.
Morin, Savoie, Beaudin (1994)	Elle concerne les effectifs de l'organisation et représente la valeur ajoutée par la qualité de la main d'œuvre dans le rapport avec le travail et l'organisation.
Huselid, et Barnes (2003)	Le terme performance social est utilisé pour souligner l'importance accordée au bien-être des salariés
Godard (2004)	Est liée aux retombées sociales et psychologiques positives pour les salariés.
Allouche, Charpentier et Guillot-Soulez (2004)	La performance sociale est propre à chaque organisation compte tenu de son schéma organisationnel et ses objectifs stratégiques. Les indicateurs sont choisis en fonction des objectifs poursuivis.
Louart (2006)	Elle est liée aux résultats de la gestion des hommes par rapport à des critères d'effectifs, de structures de mode de fonctionnement, de satisfaction et de mobilisation des salariés.
Manon (2009)	Elle s'attarde au volet humain dans les organisations

Source : Adapté de Manon (2009)

2.2.3. La performance au cœur des systèmes éducatifs

Reprenant les propos de Dacoss, Ministre de l'éducation nationale en France en 2007, « *la performance, c'est d'abord celle du système éducatif dans son ensemble. Il s'agit là d'un enjeu*

essentiel, notamment pour les décideurs politiques dont la mission est de faire émerger des systèmes de plus en plus performants, capables de qualifier un nombre croissant de jeunes à des niveaux toujours plus élevés ». Un système scolaire performant se distingue aussi par un faible taux de sortie sans qualification (abandon avant d'avoir obtenu son baccalauréat) ainsi que sa capacité à offrir à nos élèves de nouveaux services de soutien, d'accompagnement ou d'aide à l'orientation qui les prépareront à être plus performants dans l'enseignement supérieur.

La performance de l'école, c'est aussi celle des établissements d'enseignement eux-mêmes. En effet, c'est une évidence, la performance globale du système éducatif ne peut être obtenue que par l'agrégation des résultats des différents établissements scolaires qui le composent. Dans ce domaine, le rôle du politique est d'abord de donner le cadre, de définir des programmes nationaux et des objectifs à atteindre. Mais, encore faut-il que les chefs d'établissement et les équipes enseignantes soient en mesure de s'engager pour mettre en œuvre la politique définie et surtout de la décliner en fonction du contexte local. C'est à ce niveau que les capacités managériales des chefs d'établissement sont particulièrement indispensables pour pouvoir motiver leurs collaborateurs enseignants et autres. C'est à ce niveau également que les politiques de mobilisation des RH incluant les aspects relatifs à l'intégration, à la stimulation et au développement RH des enseignants sont nécessaires.

C'est dans ce sillage que l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC) produit depuis quelques années les classements des meilleurs établissements scolaires. En effet, il est de tradition au Cameroun que cette institution en charge de l'organisation des examens fasse à la fin de chaque année académique un classement des établissements scolaires par ordre de mérite. Cela se fait sur la base de critères suivants : Il faut être un établissement scolaire publique, privée ou confessionnel géographiquement situé sur le territoire camerounais ; être reconnu par le Ministère des Enseignements Secondaires (puisque c'est du classement de l'Office du Baccalauréat qu'il s'agit, le quel Office s'occupe en particulier des examens du Probatoire et du Baccalauréat) ; avoir présenté à ces examens officiels préalablement citer un nombre supérieur ou égal à 60 élèves ; ainsi qu'un taux de réussite conséquent (le taux de réussite étant égal au nombre d'admis par rapport au nombre de présentés). Les différents classements effectués par l'Office du baccalauréat montrent que le palmarès aux examens nationaux depuis plus d'une dizaine d'années est détenus par les établissements privés. Les établissements publics offrent des performances de plus en plus insatisfaisantes (Voir site de l'OBC).
A titre d'exemple :

- En 2016, Le premier établissement public est classé 13^{ème}. Il s'agit du Lycée Bilingue de Bépanda. Après, il faut attendre la 21^{ème} position pour voir un autre établissement public, le Lycée Bilingue de Bafoussam.
- En 2017, le premier établissement public est le Lycée Bilingue de Bépanda à Douala qui occupe le 16^e rang, suivi du lycée Bilingue de Dschang au 18^e rang.
- En 2018, Alors que le top 10 est toujours dominé par des établissements privés, le premier établissement d'enseignement public (Le Lycée technique Professionnel Agricole de Yabassi) n'arrive qu'à la 12^{ème} position.

Le premier critère de classement concerne l'équipement des établissements scolaires (établissement scolaire, qui implique la présence entre autres des locaux, salles de classe, toilettes, etc.) et leur position géographique (situé sur l'ensemble du territoire camerounais). Cela permet de les identifier et de délimiter le cadre dans lequel le classement aura lieu. Le second critère concerne la reconnaissance par le MINESEC des différents établissements scolaires en compétition. Les établissements qui ne sont pas en règle sont écartés. Le troisième concerne les effectifs. Ne sont pris en considération que les établissements ayant présenté un effectif d'au moins 60 candidat à l'examen indiqué. Ce critère est également essentiel dans la mesure où cela facilite le classement en excluant les établissements à très faible taux de participation aux examens suscités, tout en prenant en compte le taux d'effort fourni pour la formation de ces candidats qui manifestement est plus élevé dans les classes à large effectif. C'est d'ailleurs du point de vue de ces effectifs que l'objectivité de ce classement est remise en cause, à cause du problème quasi incommensurable que pose la comparaison entre un établissement qui enregistre à peine le nombre d'élèves requis et un autre dont l'effectif en est largement sinon absolument plus élevé. Cela étant substantiellement lié à la question du taux de réussite, dernier critère très déterminant qui est égal au nombre d'admis par rapport au nombre de présenté. Ces classements sont toutefois sujets à de nombreuses controverses quant à leur objectivité.

Reprenant une interview réalisée le 08 février 2017 sur les ondes de la Radio Satellite FM, Bernard Fonkou, Dorothée Atangana et Pascal Essengue tous enseignants émérites de l'enseignement secondaire public au Cameroun ont reconnu que malgré l'utilité et la régularité du classement des établissements scolaires par l'OBC, l'objectivité n'est pas toujours garantie. Dans leurs argumentaires, ils y ont relevé quelques faiblesses notamment la non prise en considération des spécificités propres aux établissements scolaires, la non prise en considération des aspects qualitatifs comme le relève Bernard Fonkou : «ces palmarès négligent complètement ce qui fait d'un établissement un lieu de vie

: organisation du temps scolaire soucieux des rythmes des élèves, vie culturelle et associative favorisée, démocratie lycéenne respectée, place des parents, ouverture sur l'extérieur...». L'un des griefs les plus importants comme le souligne Dorothee Atangana est l'absence de regard sur le système de gestion en vigueur dans le privé où le privé confessionnel se présente comme un modèle. « *Là-bas, renseigne-t-elle, les professeurs sont appliqués et ont un grand souci de la progression intellectuelle, humaine, et spirituelle de leurs élèves* ». En plus de défendre une conception de ces établissements scolaires comme lieux de vie, elle trouve que « *les bons résultats s'expliquent notamment par un travail de soutien personnalisé, et par des relations fortes au sein de ces établissements à taille humaine* ».

L'OBC reconnaît tout de même la pertinence de ces faiblesses, mais fait observer que les critères de classement relevés sont juste des éléments de pilotage pour les chefs d'établissement, de réflexion pour les professeurs et équipes de direction et d'appréciation pour les parents d'élèves.

Au-delà de ces controverses, on observe clairement que les critères de performance de l'OBC ne prennent pas en considération le taux de rendement interne des élèves, le taux de redoublement et les critères d'insertion. Plus encore, l'on semble oublier que ces résultats scolaires sont dans une large mesure, dépendants de la performance sociale des enseignants qui se caractérise par leur engagement organisationnel, leur satisfaction, leur assiduité et leur état d'esprit. C'est pourquoi dans la section suivante nous parlerons des indicateurs de mesure de la performance sociale dans les établissements scolaires.

2.3. Les fondements et la mesure de la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public

Cette section nous permettra de mettre en lumière les fondements théoriques de la performance sociale ainsi que les indicateurs retenus dans notre étude.

2.3.1. Les fondements de la performance sociale

Selon Louart (1996), « l'adjonction de ces deux termes (performance et sociale) peut surprendre ». Il précise simplement que : « le premier renvoie plutôt à une idée de mesure, de quantification ou d'évaluation, alors que le second fait plutôt référence à l'homme et à sa complexité ». En effet, pour Gilbert et Charpentier (2004), cette association, n'est plus si étonnante depuis les travaux de l'école des relations humaines, où « la contribution des ressources humaines à la performance des entreprises est généralement admise ». Depuis 1970, le concept de PSE a connu une

évolution spectaculaire avec l'élargissement du champ de la RSE et l'évaluation des actions mises en œuvre. C'est à Carroll (1979) que l'on doit l'introduction des problématiques de PSE au sein de la RSE. Elle définit la PSE comme une configuration organisationnelle de principes de responsabilité, de domaines sociaux et de philosophies apportant des solutions aux problèmes engendrés par ces domaines.

En adaptant le modèle de Carroll, Wartick et Cochran (1985) élargissent l'approche de Carroll en mettant en exergue la spécificité de la PSE comme une résultante de l'interaction de trois dimensions : les principes de la RSE, le processus de sensibilité sociale et les politiques mises en œuvre pour faire face aux problèmes sociaux (principes/process/politiques). Par ailleurs, ils rappellent que la RSE est une approche microéconomique de la relation entre l'entreprise et son environnement et non une vision institutionnelle des liens entre les entreprises-institutions et la société dans son ensemble.

Même si cette catégorisation n'est pas parfaite, aux dires même de Carroll et al. (*Op cit*) ; ces travaux montrent que la performance sociale concerne en particulier les travailleurs. Wood (1991) et Swanson (1995) partagent la même idée en insistant sur les principes hiérarchisés de la PSE qui se déclinent au niveau institutionnel, organisationnel et managérial. Wood (1991), décompose également la performance sociale en trois niveaux et elle la définit comme : « Une configuration organisationnelle de principes de responsabilité sociale, de processus de sensibilité sociale et de programmes, de politiques et de résultats observables qui sont liés aux relations sociétales de l'entreprise ». Wood (1991) estime qu'il n'existe toujours pas de théorie, à proprement parler, permettant d'appréhender la notion de performance sociale. C'est ainsi qu'elle propose la prise en compte des concurrents, des fournisseurs, de la société en générale et de toutes personnes ou groupes concernés par les activités de l'entreprise : « les parties prenantes ». Par rapport au modèle de Carroll, celui de Wood semble intégrer plus d'approches et apporte une meilleure clarification du concept (Igalens, Gond, 2003).

Les études de Clarkson (1995) montrent que les entreprises gèrent au mieux leurs relations avec leurs parties prenantes et n'intègrent pas dans leur démarche les questions sociales plus globales. Ces travaux portent plutôt sur la question des résultats contrairement à ceux de Wood plus axés sur les processus (Closon, 2010). Pour Clarkson (1995), il est important d'analyser l'impact de la satisfaction des travailleurs à l'égard de la performance sociale de leurs entreprises sur le soutien organisationnel perçu, l'implication organisationnelle et la satisfaction au travail des travailleurs. Les reprises ou la poursuite des travaux d'auteurs européens sur le sujet n'apportent que peu d'éléments nouveaux.

S'inscrivant dans la lignée de ceux présentés par Clarkson (1995), et Wood (1991), Gond (2003) propose une nouvelle modélisation de la PSE « *comme processus d'apprentissage* ». Cependant, il faut noter que la plupart des études menées sur la performance sociale ont été conduites sur les grandes entreprises, les PME et les organisations à but non lucratif n'ayant suscité que très peu d'intérêt. Jain et al. (2016, p.36) affirment à ce propos:

“All these theoretical and empirical developments are made exclusively in the context of large firms where CSR practices are well formalized and publicized but the research on CSR in small and medium enterprises (SMEs) context always remains a neglected area and demands a substantial attention”.

Il en est de même des organisations publiques à but non lucratif qui n'ont pas fait l'objet d'un grand intérêt de la part des chercheurs en PSE, même si on peut retrouver dans la littérature quelques repères théoriques qui méritent d'être approfondis (Husser, 2009).

2.3.2. Quelques repères théoriques sur la performance sociale des organisations non lucratives

Différentes théories semblent intéressantes pour examiner le domaine des objectifs de la gouvernance des organisations à but non lucratif (Husser, 2009). La gouvernance d'entreprise « *désigne les structures et les systèmes de contrôle qui définissent les responsabilités des managers à l'égard des parties prenantes d'une organisation* » (Johnson, Scholes, Whittington, et Fréry, 2005). C'est Labie (2005) qui développe ces théories dans son article « *Comprendre et améliorer la gouvernance des organisations à but non lucratif : vers un apport des tableaux de bord ?* » citant de nombreux auteurs tels que Bourdieu (1980), Moingeon et Ramanantsoa (1995). D'après lui, le management des organisations, qu'elles soient à but lucrative ou non lucrative nécessitent un important investissement tant de la part des promoteurs, des dirigeants que des salariés. Mais, la différence selon lui se situe au niveau des objectifs. Cependant, plusieurs théories s'affrontent sur la nature de cette gouvernance : la théorie des conventions, la théorie du capital et la théorie de l'intendance.

2.3.2.1. La théorie des conventions de Gomez (1994)

La théorie des conventions en sciences de gestion de Gomez (1994) s'est longtemps articulée autour du concept " d'effort ". Elle a ainsi eu pour objet de comprendre comment " l'effort de convention " structure l'action des hommes travaillant dans les organisations. Selon ces auteurs, elle établit des liens entre la théorie de la structuration et les acteurs sociaux. Pour Gomez (Op.cit), la

théorie des conventions est à la base de l'économie du savoir qui est aujourd'hui l'un des axes majeurs de la recherche en sciences sociales et en science de gestion.

Pour Labie (2005), une convention est un dispositif cognitif collectif qui permet à l'acteur confronté à une situation où ni le calcul rationnel ni l'établissement d'un contrat précis et exhaustif ne déterminent l'action, de pourtant opter pour un comportement adéquat. Ainsi, l'auteur estime que la théorie des conventions est particulièrement adaptée pour les organisations à but non lucratif puisque celles-ci poursuivent la plupart du temps des logiques multiples avec de fortes exigences de qualité de service. Or, la production d'un savoir est au centre de la mission de l'éducation et concerne au premier chef l'enseignant dont le rôle est de former les apprenants. Il s'impose dès lors à lui, une exigence de qualité de service qui devrait se produire dans les conditions humaines, matérielles, psychologiques et financières les plus appropriées. C'est fort à propos que Gomez, 1994, p.213) affirme :

« Se focaliser sur la seule qualité, c'est prendre le résultat comme déterminant, sans tenir compte des conditions de sa production. Les manuels courants de gestion de la qualité font comme s'il y avait une universalité des normes qualitatives, plutôt que de considérer que la qualité est un construit et que, par conséquent, sa modification est elle-même un construit ».

Husser (2009) précise que la convention assure à cet égard la cohérence, mais aussi la compréhension entre les actions, les acteurs, les représentations et les objectifs poursuivis par la coordination.

Fort de ce qui précède, l'on pourrait être fondé de dire que la perception qui a souvent été faite de la performance des établissements scolaires en se basant sur le seul prisme des résultats aux examens nationaux et internes, oubliant la qualité dans les procédures, les relations de travail et le management des RH est partielle. La théorie des conventions offre dans ce cas, une opportunité d'appréhender la performance différemment. C'est pourquoi, en adéquation avec le besoin de qualité issue de la stratégie nationale de l'éducation au Cameroun, on appréciera dans l'analyse des données, la dimension qualité des pratiques de GRH. Toutefois, il faut noter que les organisations ne poursuivent pas le même objectif. C'est pourquoi la théorie du capital que nous développons ci-dessous est utile pour déterminer le style de management à appliquer à chaque type d'organisation.

2.3.2.2. La théorie du capital (Bourdieu, 1980)

Bourdieu (1980) distingue diverses formes de capital : le capital économique, le capital culturel, le capital social, le capital symbolique (partiellement lié aux trois précédents) et le capital

spécifique. Le capital social trouve son fondement dans le sens l'honneur si cher aux individus et aux groupes (village ou tribu en compétition avec d'autres villages ou tribus). Le capital social est ce qui divise et unit simultanément la société. Pour Moingeon et Ramanantsoa, (1995), il est la forme générale de toute ressource qui permet à quelqu'un d'affirmer une légitimité justifiant une inégalité. Le patron capitaliste donne des ordres à l'ouvrier parce qu'il possède le capital économique légitimant son autorité. L'ingénieur se fait obéir par ses subordonnés parce qu'il possède une qualification (capital scolaire) lui permettant de diriger une équipe sur le lieu de travail. Le curé dirige la messe en raison du capital symbolique que lui prêtent ses ouailles sur la base de leurs croyances.

Nous remarquons que les capitaux sociaux ne sont pas tous de même nature. Les uns reposent sur un artifice juridique - la propriété privée -, les autres sont acquis à l'aide d'une formation (ou transmission de savoir), d'autres encore dépendent de croyances. Ils sont tous source d'une légitimité donnant autorité (Bourdieu, 1980). Sans les distinguer, l'auteur les prend pour cible en insistant sur l'inégalité et la domination qu'ils génèrent. Il est cependant plus critique des capitaux sociaux de la modernité que ceux de la société traditionnelle puisque selon lui, même si l'organisation traditionnelle est inégalitaire, elle est socialement humaine, contrairement à l'organisation moderne. Selon lui, la modernité est plus inégalitaire du fait que les capitaux sociaux qu'elle génère divisent plus la société en élargissant la hiérarchie sociale (Bourdieu, 1980). Le marché produit la pauvreté, le droit crée la délinquance, l'école accroît l'exclusion, etc. Pour éviter la pauvreté, la délinquance, l'exclusion..., il faut que l'individu possède des capitaux sociaux de plus en plus difficiles à acquérir. En effet, il n'est pas donné à n'importe qui d'être patron d'une entreprise industrielle, ou banquier, ou PDG d'une société, ou médecin, ou ingénieur.... Généralement, les capitaux sociaux se transmettent de façon héréditaire. Ce sont désormais des vocations liées à des habitus de classe (Moingeon et Ramanantsoa, 1995). L'habitus est lui-même un capital social intégré dans le corps par la socialisation et la formation. Les deux notions sont liées dans un processus de subjectivation des rapports sociaux et d'objectivation du monde social. Bourdieu (1980) a également mis en relief le capital culturel, dont la définition est restreinte à une classe déterminée d'objets (photos, décoration, vêtement, mobilier...) et de pratiques (musique, peinture...).

Les organisations à but non lucratif comme les établissements scolaires publics poursuivent le plus souvent de multiples objectifs. Il peut être utile de comprendre à quel type de capital correspondent les différents objectifs. Ainsi, il serait possible par exemple de distinguer la raison principale de l'organisation des informations produites par l'organisation elle-même afin d'y adapter un style de management cohérent. Au-delà de la nécessité de la cohérence entre le style de management

et les objectifs de l'entreprise, il semble indispensable de prendre en considération les intérêts des enseignants pour davantage stimuler leur motivation. C'est l'objet de la théorie de l'intendance.

2.3.2.3. La théorie de l'intendance (Hirsch, Michaels, et Friedman, 1987)

La théorie de l'intendance est développée par opposition à la théorie de l'agence qui prône une vision de l'individu comme agent maximisateur de son intérêt personnel (Hirsch, Michaels et Friedman, 1987). Ces auteurs proposent une approche du comportement humain en prenant appui sur les travaux dans les domaines de la psychologie et de la sociologie. En effet, l'égoïsme n'est pas la seule motivation de l'action humaine (Doucouliagos, 1994). De plus, il n'existe pas forcément de divergence d'intérêts entre le principal et l'agent (Davis, Schoorman et Donaldson, 1997). L'homme peut être vu comme étant motivé par un besoin de réalisation. Par exemple, il peut rechercher une satisfaction intrinsèque liée aux caractéristiques du travail. Il n'est donc pas uniquement motivé par des arguments pécuniaires. En particulier, il peut être motivé par la considération de ses collègues et de ses supérieurs hiérarchiques (Herzberg, Mausner, et Snyderman, 1993 ; McClelland, 1970). De même, les dirigeants peuvent être motivés, non pas par des considérations financières, mais par le sentiment d'appartenance à une entreprise (Davis, Schoorman et Donaldson, 1997). Ainsi, une relation de longue durée entre le dirigeant et l'entreprise va favoriser l'émergence d'une communauté d'intérêts entre eux (Rodriguez, 2010). C'est fort de ces suppositions sur la motivation humaine que des auteurs ont proposé une théorie de l'intendance (Stewardship theory) visant à envisager différemment la relation d'agence (Donaldson, 1990). La théorie de l'intendance suppose que les intérêts des employés sont conçus comme étant congruents avec ceux des patrons (Davis, Schoorman et Donaldson, 1997). En appliquant cette théorie au cadre scolaire, on pourrait dire que les enseignants seront satisfaits quand ils réussissent à améliorer les résultats scolaires tout en se souciant de leurs intérêts personnels (Bien-être au travail).

Au total, ces théories sur la performance sociale appliquée dans le cadre de notre étude sur le secteur de l'éducation publique nous enseignent que la stratégie nationale de l'éducation au Cameroun ainsi que le style de management appliqué aux enseignants doivent être cohérents avec la qualité des pratiques de GRH puisque leur motivation pourrait être déterminée à la fois par leurs meilleurs résultats et leur bien-être. Dans le prochain paragraphe nous allons mettre en relief les indicateurs de mesure de la performance sociale à utiliser dans le cadre de ce travail.

2.3.3. La mesure de la performance sociale

Comme nous l'avons déjà signalé, la conception taylorienne selon laquelle la performance se limite à sa dimension financière est dépassée. La dimension sociale qui est au centre de notre étude gagne de plus en plus du terrain. En effet, l'approche sociale met l'accent sur les dimensions humaines de l'organisation. Quinn et Rohrbaugh (1981) indiquent que cette approche ne néglige pas les autres aspects de la performance mais intègre les activités nécessaires au maintien de l'organisation. La performance sociale est un concept central de la recherche en éthique des affaires (Igalens et Gond, 2003). Pour cette raison, le point central devient la morale et la cohésion au sein de l'entité considérée. Néanmoins, l'acceptation de cette hypothèse dépend du postulat suivant : atteindre les objectifs sociaux permet d'atteindre les objectifs économiques et financiers. La question centrale ici est celle de sa mesure car si évaluer la rentabilité financière ou économique de l'entreprise est relativement aisé, il est plus difficile d'évaluer la performance sociale, la performance interne.

La question de la mesure de la performance sociale fait l'objet de nombreuses préoccupations parmi les chercheurs en sciences sociales (Dorra, 2008). Mesurer la performance sociale permet de mieux contrôler et mieux gérer les RH et donc d'optimiser leur contribution à la performance organisationnelle. Les principaux termes utilisés pour évaluer la performance sont relatifs à la mesure et aux indicateurs. Bien que les indicateurs de mesure de performance sociale ne fassent pas l'unanimité parmi les chercheurs en sciences sociales, on retrouve néanmoins, dans la littérature managériale, divers indicateurs.

Facteur déterminant du bon fonctionnement des organisations modernes, cette performance est mesurée selon Marmuse (1997) par la nature des relations sociales qui interagissent sur la qualité des prises de décision collectives, l'importance des conflits et des crises sociales (nombre, gravité, durée...), le niveau de satisfaction des salariés, le turn over, qui est un indicateur de la fidélisation des salariés de l'entreprise, l'absentéisme et les retards au travail (signes de démotivation ou de travail ennuyeux, dangereux ou difficile), le climat social de l'entreprise qui est une appréciation subjective de l'ambiance au sein de l'entreprise et des groupes qui la composent, le fonctionnement des institutions représentatives du personnel (comité d'entreprise ou d'établissement), le fonctionnement des cercles de qualité (le nombre et les résultats des actions) et la participation aux décisions. Il convient de souligner d'après Bosco (2010) que la prise de conscience croissante de l'importance des ressources humaines dans le pilotage de l'entreprise est à l'origine de l'intérêt de l'analyse de l'effet des pratiques de GRH sur la performance des entreprises.

Les études de Liouville et Bayad (1995), Savall et Zardet (2001) ont permis de regrouper les indicateurs selon qu'ils sont internes (performance sociale), intermédiaires (performance organisationnelle) ou externes (performance économique). Liouville et Bayad (*idem*) retiennent comme indicateurs internes, la satisfaction du salarié, l'absentéisme, le turn over et le climat social. Pareillement, Savall et Zardet (*idem*) identifient l'absentéisme, le climat social et ajoutent la gestion du stress, la sécurité et le turn over des collaborateurs.

Dans notre étude, le concept performance sociale, fera uniquement référence à la performance des ressources humaines internes. Cette performance représente la valeur ajoutée par la qualité de la main-d'œuvre dans le rapport avec le travail et l'organisation ou encore, les retombées sociales et psychologiques positives pour les salariés (Godard, 2004). À titre d'exemple, dans une étude empirique réalisée par Lacoursière et al (2005), les auteurs ont mesuré trois indicateurs de performance (sociale, organisationnelle et économique) dans les PME. Afin de mesurer la performance sociale, les auteurs ont utilisé le taux de départs volontaires des employés à titre d'indicateur proximal. Quant à Arcand et al. (2004), ils ont considéré trois indicateurs proximaux à savoir : la satisfaction, l'absentéisme, le taux de roulement des employés. Morin et al. (1994) préconisent quatre d'indicateurs. Il s'agit de la mobilisation, du développement des employés, du rendement et du moral des employés. Trudel, Saba et Guérin (2005) ont utilisé l'engagement organisationnel inspiré de Meyer et Allen (1991)

Chrétien et al (2005) ont utilisé la satisfaction des employés, le taux de roulement, et l'absentéisme. Quant à Beaupré et Cloutier (2007), le niveau de motivation et le niveau d'engagement des employés ont été choisis pour réaliser leur étude. Les enquêtes à l'atelier de Hawthorne de la Western Electric ont entre autres montré qu'une personne pouvait tirer satisfaction de son travail et s'y impliquer si les interactions avec les autres parties prenantes de l'entreprise sont satisfaisantes (Roethlisberger et Dickson, 1939). Maslow (1954) a souligné qu'un individu serait incité à s'engager dans son travail, s'il percevait que les besoins divers (physiologique, sécurité, appartenance, estime, épanouissement, ...) qu'il ressentirait, pourraient être satisfait dans son organisation d'appartenance. Un style de commandement attentif aux personnes, devrait encourager un bon moral, lui-même supposé favorable à l'augmentation de la productivité, et à la baisse de l'absentéisme et des départs. La satisfaction de besoins affectifs et de développement intellectuel, serait la condition d'un engagement dans le travail, et dans les objectifs organisationnels.

Dans sa thèse de doctorat soutenu en 2009, Manon a analysé l'impact des pratiques de GRH sur la performance sociale en contexte de culture nationale. Les indicateurs de performance sociale qu'il a mobilisés pour son enquête auprès de 450 employés d'une firme multinationale basée au Québec et en Angleterre, sont : le comportement positif des employés, l'état d'esprit positif des employés, l'engagement des employés et la compétence des employés. Les principaux résultats obtenus montrent que les pratiques de gestion des ressources humaines peuvent constituer un important levier pour accroître la performance des employés lorsqu'elles sont en lien avec la culture du pays (Manon, 2009).

Plus récemment, Kollo et Awomo (2017) ont examiné l'impact des pratiques de gestion des ressources humaines (GRH) sur la performance sociale des collectivités territoriales décentralisées (CTD) au Cameroun. Parmi les indicateurs de performance qu'ils ont retenus, il y a l'engagement organisationnel, le degré de satisfaction et l'absentéisme. L'analyse réalisée sur la base d'un échantillon de 166 CTD a, au travers des tests statistiques et économétriques, montré qu'il existe un lien positif et significatif entre les pratiques de GRH et la performance sociale des CTD.

Même si les tenants de la performance sociale reconnaissent que les désaccords sont inévitables à l'intérieur des organisations à cause de la divergence possible entre les objectifs individuels et organisationnels et considèrent que les conflits sont néfastes (Manon, 2009). Morin et al. (1994) nous enseigne que le conflit est essentiel à l'existence même de l'organisation, car sans conflits, l'organisation n'existerait pas. Vouloir à tout prix harmoniser les objectifs individuels et organisationnels semble irréaliste. Malgré ces limites ce modèle assez éprouvé dans la littérature empirique semble le mieux adapté pour analyser le lien entre les pratiques de GRH et la performance sociale d'un secteur assez particulier et contraignant comme celui de l'enseignement public.

2.4. Présentation des indicateurs de performance sociale retenus dans les établissements scolaires

Le préalable à l'identification des indicateurs de performance sociale dans les établissements scolaires semble être la prise en compte de la capacité du système éducatif de pouvoir traduire au niveau local, les grandes orientations nationales en matière d'éducation (Ajountimba, 2006). Au sujet des politiques de gestion des enseignants en Afrique, il estime qu'il faut un changement de paradigme dans la mesure de la performance du système éducatif en y intégrant des éléments psychologiques et sociologiques. L'on comprend aisément qu'il semble indispensable de se pencher également sur des critères qualitatifs en plus des critères quantitatifs habituels. Ainsi, à partir des données de la littérature,

et compte tenu de la spécificité des établissements scolaires publics, nous avons retenus pour notre étude cinq critères pour mesurer la performance sociale. Il s'agit de l'engagement affectif au travail, de la satisfaction au travail, de l'absentéisme et de l'état d'esprit tels qu'illustrés dans le tableau 13 ci-dessous.

Tableau 13 : Les dimensions de performance sociale (Variable dépendante)

Variable	Indicateurs	Descriptif
<p>La performance sociale :</p> <p>Elle est liée aux résultats de la gestion des hommes par rapport à des critères d'effectifs, de structures de mode de fonctionnement, de satisfaction et de mobilisation des salariés (Louart, 2006).</p>	Engagement organisationnel	Niveau d'investissement, d'implication de l'employé dans son travail (Peretti, et al ; 2012).
	Satisfaction au travail	« the difference between what the individual expects from his work and what he finds in reality » Werther, Davis et Lee-Gosselin, (1990)
	Etat d'esprit de l'employé	Compréhension et adhésion à la culture requise pour soutenir l'exécution de la stratégie (Huselid et Barnes, 2003 ; Manon, 2009).
	Absentéisme	Accidents, maladies, grèves, congés autorisés, événements familiaux et absences non justifiées. Manon (2009)

Source : Auteur

2.4.1. L'engagement organisationnel

L'engagement organisationnel que Meyer et Allen (1991) appellent aussi implication organisationnelle est un concept multidimensionnel qui 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 (1997), 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). Les employés avec un fort engagement affectif demeurent dans l'organisation par désir. 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 et seraient susceptibles de ressentir à terme des frustrations qui pourraient rendre leur travail inadéquat besoin (Allen et Meyer, 1996 ; Meyer et Allen, 1991).

La littérature empirique a fréquemment relié négativement ces trois dimensions au turn over et à l'intention de quitter (Meyer et al., 2002). Toutefois, l'engagement affectif qui répond à notre choix est positivement associé à une meilleure performance individuelle et collective (Meyer et Allen, 1997), de même qu'à une réduction du taux d'absentéisme (Meyer et al., 2002). Peretti et al. (2012) pensent que travailler sur l'engagement des salariés, c'est travailler sur leur motivation donc sur leur réalisation individuelle dans un projet collectif. Définissant l'engagement organisationnel, ces derniers font observer que l'individu engagé fait partie de l'entreprise et qu'on ressent chez lui un aspect d'investissement, d'implication. L'engagement est donc une prise de risque et fait appel au courage. Pour lui, l'engagement est donc un contrat moral. L'auteur donne des conditions pour que l'engagement organisationnel soit effectif lorsqu'il affirme :

« Il y a un certain nombre de valeurs morales auxquelles tous peuvent adhérer : l'honnêteté, l'équité, le respect, la reconnaissance des mérites, la solidarité, la fragilité, la différence. Chacune de ces composantes morales se traduisent en termes d'engagement du management : on ne peut parler d'équité s'il n'y a de partage des fruits du travail selon la contribution de chacun ; on ne peut parler d'intégrité s'il y a appropriation ou détournement d'une partie de la valeur de l'entreprise ; on ne peut parler de respect s'il y a abus de la position dominante du management, etc. » Peretti et al, 2012, p.3).

Il ne peut y avoir d'engagement sans une réelle appropriation du projet collectif communiqué par l'équipe dirigeante ce que l'on appelle aussi "le Sens". Pour mobiliser chaque salarié, il faut l'écouter, assurer son autonomie, lui permettre d'exprimer ce "qui vaut pour lui" tout en s'inscrivant

dans les valeurs de l'entreprise. Selon les mêmes auteurs, les outils de gestion des ressources humaines et de communication interne doivent permettre de mesurer cet engagement des salariés afin d'en faire un vrai levier de performance sociale. Ainsi, qui dit engagement dit contrat, droits et devoirs pour tous les acteurs de l'entreprise. L'engagement des employés est très valorisé par les organisations contemporaines dans la mesure où une simple conformité aux exigences formelles ne permet pas de survivre dans un contexte concurrentiel très dynamique (Roussel et al., 2009). 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 Herscovitch, 2001). Les cibles possibles de l'engagement sont multiples (Foucher et al, 2004). Il peut s'agir de l'organisation, du syndicat, de la profession, de l'équipe, du supérieur immédiat, des objectifs ou de la carrière.

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. On croit en général que l'engagement est lié à une productivité accrue et à un taux de roulement du personnel moins important. Dans la littérature, l'engagement peut représenter autant un état psychologique, un aspect de la performance, l'attachement de l'individu envers son organisation qu'un trait individuel (O'Reilly et Chatman, 1986). Plusieurs concepts utilisés en comportement organisationnel s'apparentent à l'engagement, dont la motivation, la mobilisation, l'implication, l'engagement envers l'organisation, l'initiative et la loyauté.

Perreti et al. (2012) rappellent quelques conditions nécessaires pour améliorer l'engagement des salariés. Pour eux, reconnaître ses collaborateurs pour ce qu'ils sont et non pour ce qu'ils font, réunir les conditions pour qu'ils soient satisfaits de leur travail, rassembler les salariés autour des valeurs partagées, les autonomiser et les responsabiliser (locus of control) ... sont quelques pistes pour avancer (Peretti et al, 2012).

Nous inspirant de Ping Wang (2011) qui dit que « l'engagement est comme la vigueur, le dévouement et la concentration au travail (---) lié à une productivité accrue et à un taux de roulement du personnel moins important », un enseignant sera dit 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. Selon Nji Mfout (2010), On remarque un enseignant non engagé par son manque d'intérêt dans les activités de scolaires et périscolaires, 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 il fait tout en son pouvoir pour le demeurer (Meyer et Allen, 1997). 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).

Aussi, la satisfaction et l'insatisfaction sont aussi des indicateurs de performance sociale que l'on retrouve fréquemment dans la littérature.

2.4.2. La satisfaction au travail

La définition qui semble la plus récurrente dans les recherches actuellement sujet de la satisfaction au travail est celle de Spector (1997) qui affirme : « La satisfaction est la façon selon laquelle les personnes perçoivent leur propre travail et les différents aspects qui le qualifient [...], et indiquent à quel point le travail plaît ou ne plaît pas aux personnes ». Cette définition présente toutefois des ambiguïtés étant donné qu'elle suppose une double lecture du concept de satisfaction au travail : d'un côté une approche holistique, où la satisfaction se manifeste comme une attitude globale vis-à-vis du travail (satisfaction générale) de l'autre, une approche par éléments (satisfaction relative) où la satisfaction est la somme d'attitudes partielles vis-à-vis de différents aspects de l'expérience du travail dans une organisation (Spector, 1997). La satisfaction au travail est un état émotionnel positif qui résulte de l'évaluation que fait l'individu de son travail ou de ses expériences de travail (Donaldson, Ensher et Grant-Vallone, 2001). Selon les mêmes auteurs, la satisfaction serait perçue comme une situation plaisante relative à une expérience positive du salarié dans son travail. D'après Herzberg, Mausner et Snyderman (1993), la motivation au travail est liée à deux facteurs, la satisfaction et l'insatisfaction, qui agissent de manière indépendante l'une de l'autre. Ils estiment que les facteurs de satisfaction au travail sont complètement différents des facteurs d'insatisfaction. Pour eux, la satisfaction et l'insatisfaction au travail agissent de manière indépendante et le contraire de la satisfaction n'est pas l'insatisfaction mais plutôt l'absence de satisfaction. Ainsi, le contraire de l'insatisfaction est l'absence d'insatisfaction. Les facteurs de satisfaction concernent l'épanouissement du salarié dans son l'exercice de son travail alors que facteurs d'insatisfaction sont relatifs aux conditions de vie au travail.

Les facteurs d'insatisfaction ou « facteurs d'hygiène » sont relatifs aux conditions de travail et doivent avoir un niveau minimal de base : politique salariale, conditions de travail, salaire, système de supervision, statut, sécurité du travail. Pour Herzberg, Mausner et Snyderman (1993), la motivation ne peut pas provenir uniquement de l'élimination des facteurs d'insatisfaction. Car les facteurs de satisfaction doivent être pris en considération. Il s'agit des facteurs relatifs à l'épanouissement de l'individu dans son travail : réalisation de soi, évolution de carrière, autonomie, responsabilités,

reconnaissance, intérêt du travail. La motivation selon les auteurs (1959) serait de ce point de vue à la fois l'absence d'insatisfaction et la satisfaction.

Pour Werther, Davis et Lee-Gosselin (1990), la satisfaction professionnelle est « *the difference between what the individual expects from his work and what he finds in reality* ». Le sentiment de satisfaction est ainsi fonction de la relation perçue entre ce que son travail lui offre et ses propres attentes. Ces auteurs remarquent que la satisfaction se traduit par une attitude favorable ou défavorable envers son travail.

Il serait de ce point de vue utile de prendre en compte le climat social et la qualité des relations internes avec les collègues en général, et la hiérarchie en particulier pour réussir à créer un niveau de satisfaction acceptable (Nwahanye, 2016). D'une façon générale, la satisfaction au travail concerne la façon dont les individus ressentent leur travail et ses différentes composantes. D'autre part, la satisfaction est relative à la fierté ressentie après qu'un besoin soit satisfait. En d'autres mots, la motivation implique un effort visant un résultat déjà atteint. Pour Weiss (2002), la satisfaction au travail est définie comme le résultat d'une évaluation que fait un individu sur son activité et son environnement de travail. Le niveau de satisfaction va ainsi dépendre du résultat de cette évaluation et si les caractéristiques évaluées correspondent aux attentes de l'individu (Kristof-Brown, Zimmerman, Johnson, 2005). Elle porte à cet effet sur deux dimensions distinctes : une dimension intrinsèque (caractéristiques de l'activité de travail) et une dimension extrinsèque (caractéristiques de l'environnement de travail dans lequel s'effectue l'activité).

Aujourd'hui, la plupart des chercheurs et managers admettent que si les employés sont satisfaits, ils sont plus motivés et plus productifs et leur rendement accroît. Werther, Davis et Lee-Gosselin (1990) déclarent que lorsque le rendement accroît, il procure en retour la satisfaction. Ils nomment quelques stimulants de la satisfaction notamment le salaire et les conditions de travail.

Nous fondant sur la théorie des deux facteurs de Herzberg (1993), la motivation du personnel enseignant dépendrait fortement de l'élimination des facteurs d'insatisfaction et la valorisation des facteurs de satisfaction. Cela se traduirait pratiquement par une attention particulière aux conditions de vie au travail qui intègrent les aspects physiques et psychologiques. Un enseignant motivé, donc satisfait, dans un cadre où les facteurs d'insatisfaction seraient moins importants, pourrait offrir un meilleur rendement par la qualité de son travail et son professionnalisme. Au-delà de la satisfaction, les enseignants devraient avoir un bon état d'esprit.

2.4.3. L'état d'esprit des employés

Toute organisation possède une culture distinctive, propre à elle-même. L'état d'esprit des employés porte sur la compréhension et l'adhésion à la culture requise pour soutenir l'exécution de la stratégie (Huselid et Barnes, 2003). Selon les auteurs, ce critère est important parce qu'il aide à produire les comportements et les compétences requis. Si les employés ne comprennent pas dans quelle direction une entreprise souhaite se diriger, ni de quelle manière elle peut mesurer sa progression, ou que ses salariés peuvent espérer en retirer, l'exécution de la stratégie sera plus que modeste (Manon, 2009).

Pour Rupert (2005), l'état d'esprit est devenu un facteur très important. C'est une dimension clé des organisations : activement géré, il permet de relever de nouveaux défis en matière de performances d'entreprise et de mieux appréhender les risques opérationnels, sans engagement important de capitaux et sans alourdir la structure. On le rend « utile » par des techniques d'accompagnement et de développement personnel et une nouvelle technique pour sa cartographie. S'appuyant sur les exemples de changement survenus dans de nombreuses entreprises dans le monde. Rupert (*Op Cit*) révèle qu'un employé peut être satisfait au travail mais être improductif si son état d'esprit n'est pas bon. Ainsi, combiné avec la bonne personnalité et les compétences souhaitées, l'état d'esprit positif contribue à produire une performance optimale.

La psychologue Dweck (2017) distingue deux types d'état d'esprit à savoir l'état d'esprit fixe et l'état d'esprit de développement : (a) L'état d'esprit fixe (Les capacités ne peuvent être améliorées avec l'effort. L'échec est ici vu comme la confirmation de nos croyances plutôt que comme une opportunité d'apprendre. Paradoxalement, on ne naît pas avec cet état d'esprit et les enfants apprennent rapidement en se préoccupant peu de leurs erreurs. Mais, avec le temps, ceux-ci peuvent récupérer cet état d'esprit fixe, qui est partout autour d'eux. Cela enlève l'amusement et l'aisance de l'apprentissage et rend les obstacles plus gros qu'ils ne le sont en réalité). (b) L'état d'esprit de développement ou de croissance est à privilégier (La croyance que toutes les capacités et talents peuvent être développés, cultivés et travaillés, permet de ne pas avoir peur de l'échec. Ici on ne se compare pas aux autres, mais à ses performances précédentes. Les personnes qui pensent que leurs aptitudes peuvent être développées (à travers le travail, des stratégies appropriées et les conseils et retours des autres) ont un état d'esprit de développement. Elles ont tendance à accomplir plus de choses que celles qui ont un état d'esprit fixe).

Cet état d'esprit est fondé sur la croyance que l'intelligence, le talent et les capacités peuvent être développés avec le temps si on est prêt à faire les efforts nécessaires. Ici un obstacle est un challenge et une opportunité d'apprentissage qui leur permet de grandir en tant que personne. L'erreur est vue comme une chance d'apprendre et de s'améliorer. Les gens qui réussissent n'ont pas nécessairement plus de talents, de ressources et d'opportunités que les autres mais les utilisent de manière plus efficace.

La place de l'état d'esprit au niveau du personnel enseignant résiderait dans l'adhésion à la stratégie nationale de l'éducation et aux valeurs qu'elle induit. Cela se traduirait concrètement par la capacité du personnel enseignant à surmonter les obstacles quotidiens pour faire au mieux son travail. On aurait alors deux types d'enseignants en fonction de leur état d'esprit à savoir : les enseignants qui ont compris et qui adhèrent complètement à la stratégie nationale de l'éducation et aux valeurs qu'elle inspire (Ceux-ci auront un état d'esprit de développement) et ceux qui bien qu'aimant leur métier, n'adhèrent pas à la stratégie nationale de l'éducation, du moins dans sa dimension opérationnelle. Pour ces derniers les récriminations contre le système éducatif sont constantes et plombent leur effort d'adhésion. Ils sont incapables d'initiative et ont donc un état d'esprit fixe. Un enseignant qui a un état d'esprit fixe considèrera par exemple l'absence des supports pédagogiques matériels ou documentaires comme un frein insurmontable. En revanche, un enseignant ayant un état d'esprit de développement utilisera son « *équation personnelle* » pour surmonter les obstacles qui se posent à lui. Il sera par exemple capable de prendre des initiatives personnelles comme la production des planches de travail pour faciliter son enseignement. Le niveau de rendement du personnel à travers « *l'effet maître* » peut aisément se faire ressentir puisque les solutions trouvées face aux problèmes en situation de classe seront plus efficaces chez un enseignant dont l'état d'esprit est celui du développement que chez celui dont l'état d'esprit est fixe. Tout comme l'état d'esprit, l'absentéisme est un pertinent indicateur de performance sociale.

2.4.4. L'absentéisme

Selon la SFAF (2014), de mauvaises performances sociales pèsent sur les résultats globaux d'une entreprise. Pour l'investisseur, le taux d'absentéisme figure parmi les indicateurs de la performance sociale d'une entreprise à analyser. Les travaux d'analyse réalisés par La Financière Responsable sur les entreprises européennes, et synthétisés chaque année au sein de l'Empreinte Eco-sociale de ses portefeuilles, fournissent un intéressant éclairage sur les composantes de l'absentéisme,

son importance par secteur d'activité et ses coûts directs et indirects pour l'entreprise. Autant d'informations utiles pour des investisseurs de long terme dans leur sélection de valeurs...

Les différentes composantes de l'absentéisme sont selon Manon (2009) les arrêts maladie qui représentent la cause de 89% des absences, les accidents du travail, 10% des absences, les maladies professionnelles, 1% des absences. Il est également possible d'intégrer à la notion d'absentéisme les « autres types d'arrêts » comme les grèves, les congés autorisés, les événements familiaux et les absences non justifiées, non évoquées par le même auteur. Les causes de l'absentéisme sont très diverses. C'est ce qui expliquerait l'absence de lien fort entre l'insatisfaction et l'absentéisme dans de nombreuses études. Selon Leigh (1986), une des raisons l'absence de lien fort entre les deux concepts serait le fait que c'est l'absence qui cause l'insatisfaction plutôt que le contraire. Pour expliquer cela, il indique que si un employé est souvent absent, il va recevoir de mauvaises évaluations, des avertissements et des pressions de la part de ses pairs. Ces facteurs peuvent l'entraîner à être de plus en plus souvent absent et de fait insatisfait. A l'inverse, la satisfaction contribue à diminuer l'absentéisme. Jones et Kato (1995) ont montré une diminution de l'absentéisme après avoir proposé à des salariés des motifs de satisfaction.

Même si la satisfaction agit sur l'absentéisme, l'absentéisme est davantage influencé par d'autres facteurs comme par exemple l'existence de normes informelles de groupes. S'inspirant de Mathieu et Kohler (1990), Moubende (2012) a étudié le taux d'absentéisme des personnes avant et après leur intégration dans un groupe de travail dont les membres avaient l'habitude d'être souvent absent : parmi les personnes ayant des absences faibles initialement, tous, après avoir intégré le groupe, ont augmenté leurs absences. Il y aurait de ce point de vue, une forte relation entre la façon de gérer l'organisation et le taux d'absentéisme.

Quel qu'en soit la raison, l'absentéisme peut être révélateur d'une faille dans l'organisation du travail et la bonne marche de l'entreprise. C'est pourquoi, il convient de s'atteler à le quantifier et à l'analyser au niveau des établissements scolaire comme de toute autre organisation. Lié pour une part importante à des raisons psychosociales, l'absentéisme est un des indicateurs révélateurs du climat managérial et de la bonne organisation du travail en entreprise (SFAF, 2014).

Les établissements scolaires contrairement aux autres organisations, ont un personnel difficilement substituable. L'absence de l'enseignant devient de ce fait une difficulté majeure pour les responsables d'établissement. A défaut d'être à l'abandon, les élèves peuvent être encadrés par des surveillants de secteur, ce qui ne contribuerait en rien à l'évolution dans les programmes scolaires de

l'enseignant absent. La conséquence pourrait en être le retard dans les progressions, la non couverture des programmes scolaires et partant les échecs aux examens internes et nationaux. Si la mesure du taux d'absentéisme est utile pour tout chef d'entreprise soucieux de la qualité de son management et de la performance, la réduction du taux d'absentéisme est en outre source d'économies de coûts substantielles pour cette dernière.

2.5. Conclusion du chapitre 2

Ce chapitre nous a permis de définir le concept de performance et d'en relever les différentes formes. Nous avons particulièrement montré que la conception selon laquelle la performance de l'organisation se limitait aux aspects économiques et financiers est dépassée. La performance sociale semble devenir une préoccupation majeure pour les managers. Cela est davantage vrai pour les établissements scolaires dont les critères de classement limités taux de réussite aux résultats nationaux, semblent occulter d'autres indicateurs de performance comme le taux de rendement interne et le taux de redoublement qui sont tributaires de la qualité du travail des enseignants.

Trois théories ont été convoquées pour expliquer la performance sociale dans les établissements scolaires, à savoir la théorie des conventions de Gomez (1994), celle du capital de Bourdieu (1980) et celle de l'intendance de Hirsch, Michaels et Friedman (1987). Ces théories nous ont permis de comprendre que la performance des RH dépendrait de la cohérence entre stratégie nationale de l'éducation au Cameroun ainsi que le style de management appliqué aux enseignants et que la qualité des pratiques de GRH détermine le bien-être et motivation des enseignants. Il en ressort que le niveau d'engagement, de satisfaction, le taux d'absentéisme et l'état d'esprit deviennent alors des indicateurs pertinents pour évaluer la performance sociale des enseignants dans les établissements scolaires, laquelle est indispensable à la performance globale du système éducatif Camerounais.

Le chapitre 3 s'attellera à la présentation des fondements théoriques et empiriques du lien entre les pratiques de GRH et la performance sociale.

CHAPITRE III. LES FONDEMENTS THEORIQUES DU LIEN ENTRE LES PRATIQUES DE GRH ET LA PERFORMANCE SOCIALE

3.1. Introduction du chapitre 3

Le monde des affaires, tout autant que le milieu académique, a longtemps considéré la gestion des ressources humaines (GRH) comme étant uniquement une fonction de support au service des autres services ou fonctions de l'organisation (Guérin et Wils, 1990 ; Bélanger, Petit, Benabou, Foucher et Bergeron, 1993). Ce rôle strictement administratif joué par la GRH apparaît aujourd'hui dépassé (St-Onge et al. 2005). Comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, les auteurs semblent de plus en plus s'accorder pour affirmer que la GRH constitue désormais un élément stratégique essentiel dans l'atteinte des principaux objectifs de performance. (Bayad, Arcand, Arcand et Allani-Soltan, 2004). Seulement, il existe parmi ces auteurs de nombreux désaccords quant à la nature du lien entre la GRH et la performance sociale. C'est pourquoi il est important pour un travail doctoral pareil, de bien identifier le modèle théorique qui va soutenir notre recherche.

La mobilisation d'une théorie dans un travail de recherche en gestion des ressources humaines remplit principalement deux fonctions à savoir la fonction de prédiction des effets ou des conséquences attendues, d'une part, et, d'autre part, la fonction de compréhension qui renvoie à la connaissance du processus par lequel se réalisent les relations entre les variables étudiées (Wright et Mc Mahan, 1992). Selon ces derniers, une bonne théorie permet de prédire ce qui va se passer au regard des valeurs de certaines variables et de comprendre pourquoi on devrait s'attendre aux valeurs prédites. Tout l'intérêt de la présentation d'un modèle théorique ou du cadre conceptuel de recherche précis réside en effet dans ces deux fonctions.

Dès lors, l'objet de ce chapitre est de présenter des différents modèles théoriques que nous avons mobilisé sur la nature du lien entre la GRH et la performance sociale à savoir l'approche universaliste et la théorie de l'échange social.

3.2. L'approche universaliste comme fondement stratégique du lien entre la GRH et la performance sociale dans les établissements scolaires public

La gestion stratégique des ressources humaines a pour fondement la théorie des ressources (Barney and Wright, 1998 ; Porter, 1980) qui stipule que le succès de la firme ne dépend pas seulement de sa position externe mais également des ressources qu'elle possède et mobilise à sa façon au service de son développement. Au nombre de ces ressources, les RH tiennent une place de choix puisqu'elles sont source de compétitivité et d'avantage concurrentielle. La recherche des liens de causalité entre les pratiques de GRH et la performance sociale remonte aux travaux des précurseurs de l'école des relations humaines (Mayo, 1880-1949, Lewin 1890-1947 et Moreno 1889-1974). Même si de nombreuses recherches semblent valider l'existence des liens significatifs entre les pratiques de GRH et la performance, (Huselid, Jackson et Schuler, 1997 ; Ichniowski, Shaw et Prensushi, 1997; Pfeffer et Veiga, 1999 ; Barraud-Didier, Guerrero et Igalens, 2003 ; Guerrero et Barraud-Didier, 2004 et Delery, 2005 ; Collins et Smith, 2006 ; Ngo et al. 2008), il y a cependant une divergence de vue significative sur le sens de ces liens et les moyens de les mesurer. A ce sujet, trois approches s'affrontent à savoir l'approche universaliste, l'approche de la contingence et l'approche configurationnelle. Nous développons la littérature en référence à chacune d'elles avec une emphase particulière sur l'approche universaliste que nous avons choisie dans le cadre de cette étude.

3.2.1. L'approche universaliste

L'approche universaliste suppose que, indépendamment du contexte d'affaires, certaines pratiques de GRH permettent d'améliorer la manière dont les ressources humaines sont stratégiquement gérées au sein des organisations et, par voie de conséquence, d'accroître la performance de l'organisation (Pfeffer, 1996, Pfeffer et Viega, 1999). Selon Delery et Doty (1996), la perspective universaliste est basée sur le postulat que certaines pratiques de GRH sont toujours meilleures que d'autres et que toutes les organisations peuvent adopter ces meilleures pratiques. Cette perspective a beaucoup été popularisée par des recherches ayant mis en avant certaines pratiques de GRH présentées comme les « *meilleures pratiques* » « *Best Practices* » ou de pratiques conduisant à une haute performance : les « *High Performance Work Practices* » (Pfeffer, 1996 ; Kochan et Osterman, 1994). Dans le même esprit, Arcand, et al, (2004), stipulent que la perspective universaliste représente le raisonnement le plus simple en gestion stratégique des ressources humaines (GSRH). Bien que ces dernières varient d'un auteur à l'autre, le rôle clé de certaines pratiques RH est tout de

même reconnu dans l'accroissement de la performance de l'organisation (Arcand et al, 2004). Après avoir mené des études sur un échantillon de 694 entreprises américaines de manufacture, Kochan et Osterman (1994) ont montré que l'usage de certaines pratiques de GRH innovantes comme par exemple des programmes de formations très poussés et un système de rémunération innovante ont conduit une bonne partie de ces entreprises à améliorer leur compétitivité.

Plus spécifiquement, Nizet et Pichault (2013) tout comme Zouhaier (2015) distinguent trois sortes d'universalisme de cette approche. D'abord « *l'universalisme naturalisant reposant sur la croyance selon laquelle il est évident de pratiquer la GRH d'une manière donnée indépendamment de son contexte d'application* ». Selon eux, la principale limite de cette approche est qu'elle ne prend pas en compte l'influence que peuvent avoir les facteurs de contexte qu'ils soient d'ordre culturel ou organisationnel. Ensuite, l'universalisme des bonnes pratiques dont l'hypothèse de base est que « *certaines pratiques de GRH donnent des meilleurs résultats que d'autres et peuvent ainsi davantage contribuer à la performance organisationnelle* ». Parmi les pionniers de cette approche, citons sans pour autant prétendre à l'exhaustivité les travaux de Becker et Gerhart (1996) dont le point de départ est le rôle crucial des ressources humaines dans la vie de l'organisation. Selon ces auteurs, les décisions prises en matière de gestion des ressources humaines peuvent jouer un rôle crucial dans la création et le soutien de la performance organisationnelle, ainsi que dans son avantage compétitif. Ces décisions auraient une influence importante et unique sur la performance organisationnelle. Enfin, selon Nizet et Pichault (2013, p.13), l'universalisme de la convergence est basé sur « *le principe d'une convergence progressive des pratiques de GRH due à l'impact des pressions isomorphiques de différentes natures* » et correspondant à l'idée que « *les pratiques de GRH finiraient par se ressembler, suite à l'influence nord-américaine des normes professionnelles et des modes managériales* ». Nous nous situons dans cette étude dans l'approche de l'universalisme naturalisant car nous pensons comme Nizet et Pichault (*Op Cit*), qu'en améliorant certaines pratiques de GRH dans le système éducatif camerounais, on peut substantiellement améliorer la performance sociale dans les établissements scolaires et partant, la performance globale du système éducatif camerounais.

Pour Becker et Gerhart (1996), les ressources humaines peuvent, soit contribuer à l'amélioration de l'efficacité de l'organisation, soit à l'accroissement de ses revenus. De ce point de vue, elles sont considérées comme une source de création de la valeur et de réduction des coûts. Le choix du système de GRH à adopter peut donc avoir des effets significatifs sur la performance de l'organisation. Dans cette même perspective, Becker et Huselid (1998) ont proposé une palette de pratiques de GRH dont la mobilisation est sensée avoir des effets positifs sur la performance

organisationnelle. Selon eux, il existerait des systèmes de gestion des ressources humaines qu'ils désignent de « *Système d'Emploi à Haute Performance* » qui, une fois mis en place dans une organisation, sont supposés améliorer sa performance. Ces travaux font notamment référence aux résultats des travaux de Huselid (1995) mettant en exergue l'impact des pratiques de gestion des ressources humaines formant des systèmes de GRH dites « *Pratiques d'Emploi à Haute Performance* » sur la productivité, le turnover et la performance financière de l'organisation. En effet, l'utilisation de ces meilleures pratiques, incluant notamment les « *Pratiques de Recrutement Exhaustives* » et de procédures de sélection, les pratiques de compensations incitatives, de système de gestion de la performance et des pratiques de formation, peut contribuer à améliorer les connaissances des employés, leurs compétences, leur motivation et, partant, renforcer la rétention tout en incitant les employés non performants à quitter volontairement l'organisation (Ndayirata, 2017).

Emboitant le pas à Becker et Gerhart (1996), Delery et Doty (1996) suggèrent que le développement des prédictions universalistes suppose deux étapes. Premièrement, l'identification des pratiques de GRH jugées stratégiques, ces dernières étant celles qui sont théoriquement ou empiriquement reliées à la performance de l'organisation. Se basant sur certaines recherches. De leur côté, Miles et Snow (1984) proposent de considérer certaines pratiques de GRH comme étant stratégiques à savoir les pratiques de promotion interne, les systèmes de formation formels (l'ensemble des programmes de formation offerts aux employés), les pratiques d'évaluation des performances, les pratiques de partage de profits qui consistent à rémunérer les employés en fonction de leurs contributions à la performance de l'organisation, les pratiques liées à la sécurité de l'emploi, les pratiques de participation à la prise de décision et les pratiques liées à l'organisation de l'emploi. Pfeffer, (1996), Fabi, Raymond et Lacoursière (2006) relèvent également que l'usage accru de certaines pratiques de management comme la participation et le renforcement des capacités, la rémunération incitative, la sécurité de l'emploi, les pratiques de promotions, les pratique de formation et de développement des compétences conduisent à l'augmentation de la productivité de l'entreprise à travers une meilleure satisfaction et implication des salariés. Quant aux recherches de Kochan et Osterman (1994), elles montrent, sur la base d'une étude conduite auprès de 694 entreprises américaines de manufacture, que l'usage de certaines pratiques de GRH innovantes comme par exemple des programmes de formations très poussés et un système de rémunération innovante a conduit une bonne partie de ces entreprises à améliorer leur compétitivité. La prochaine théorie, sans réfuter la première, propose plutôt un système de GRH qui prenne en considération les contraintes de l'environnement de l'organisation.

3.2.2. L'approche de la contingence

La théorie de la contingence appliquée à la GRH a permis de mettre en exergue principalement deux formes d'alignement : l'alignement vertical et l'alignement horizontal (Delery et Doty, 1996). L'alignement vertical, par l'entremise de la perspective comportementale, suggère que chaque stratégie externe requiert des comportements spécifiques et que le rôle de la GRH est justement de stimuler ces comportements (Schuler et Jackson, 1987). De l'autre côté, l'alignement horizontal appuie l'idée que les stratégies internes à l'entreprise constituent la source d'un avantage concurrentiel et que la cohérence entre les politiques de rémunération et les systèmes de ressources humaines (organisation du travail, gestion de la qualité, culture organisationnelle) serait plus déterminante que la cohérence entre les pratiques de rémunération et les stratégies d'affaires (Baird et Meshoulam, 1988).

Les principaux travaux portant sur l'approche contingente ont permis de ressortir deux types de facteur de contingence à savoir : les facteurs de contingence interne et les facteurs de contingence externe. Les principaux facteurs internes que les théoriciens de la contingence ont mis en évidence comme déterminants des arrangements et choix organisationnels sont la technologie, la taille et la stratégie (Woodward, 1970 ; Mintzberg, 1982). Les partisans de la contingence externe, mettent l'environnement au centre de leurs études. Parmi les travaux qui ont traité de cette problématique, on a ceux de Burns et Stalker (1961), Lawrence et Lorsch (1967, 1972), Arcand (2001) et Manon (2009).

Selon Manon (2009), l'approche contingente est mieux indiquée pour les études intégrant des contraintes spécifiques, notamment les facteurs médiateurs ou modérateurs. Delery et Doty (1996) considèrent la GRH comme un moyen instrumental dont se sert l'organisation pour encourager et renforcer les comportements souhaités afin de répondre à ses besoins stratégiques. Elle nous paraît plus appropriée dans les travaux spécifiques pour son intérêt porté à l'interaction entre les facteurs de contexte et les pratiques de GRH, dans la mesure où cette approche est basée sur le postulat d'une existence des liens de cause à effet entre les éléments de contexte et la GRH comme le soulignent Nizet et Pichault (2013). L'approche contingente de la GRH tient en effet sa particularité à l'intérêt qu'elle accorde à ces facteurs de contexte organisationnel, qui, une fois en interaction avec les pratiques de GRH, peuvent produire des effets différents sur la performance de l'organisation (Arcand et al., 2004). Schuler et Jackson (1987) soutiennent la même idée lorsqu'ils révèlent que les pratiques de GRH qui ne sont pas synergiques et cohérentes avec les facteurs internes et externes ont souvent pour effet de créer de l'ambiguïté, laquelle vient inhiber la performance individuelle et organisationnelle. De ce fait, le besoin de cohérence entre ce que l'organisation est, ce qu'elle aspire être (ses stratégies, ses buts, sa culture, ses employés, ses technologies, etc.) et ce qu'elle fait

(processus mis en place, procédures, pratiques, politiques, etc.) (Armstrong, 2003) est à prendre en considération. Cette approche de la contingence, bien que de plus en plus usitée par les chercheurs, connaît cependant plusieurs limites que semble vouloir corriger les défenseurs de l'approche configurationnelle.

3.2.3. L'approche configurationnelle

Selon les défenseurs de l'approche configurationnelle, la GRH n'a de réel effet sur l'efficacité de l'organisation que dans la mesure où elle parvient à constituer un regroupement cohérent de pratiques capables de s'harmoniser avec les principales caractéristiques de l'organisation (Baird et Meshoulam, 1988 ; Barney and Wright, 1998; Dyer et Holder, 1987). Selon Dorra (2008), l'approche configurationnelle implique l'idée d'un processus de décision holistique et incrémental. Miller (1989) estime que les configurations, qui ne sont que des idéaux-types, peuvent être vues comme une architecture de liens multiples (non linéaires) et interactifs entre les éléments de la stratégie et les grappes de pratiques de GRH ; une architecture susceptible d'évoluer au cours du temps pour atteindre un niveau maximal d'efficacité. L'approche configurationnelle semble alors être une sophistication de la perspective contingente en avançant que les pratiques de GRH (recrutement, formation, carrière, rémunération, évaluation et description des emplois) doivent être cohérentes entre elles tout en étant adaptées à la nature de l'avantage concurrentiel recherché par l'entreprise.

La complexité théorique de l'approche configurationnelle par rapport à celle de l'approche de contingence réside également dans le fait que les configurations résultent d'effets de synergies et d'interactions non linéaires ne pouvant être obtenus par des analyses bivariées comme dans le cas de l'approche contingente. Contrairement au principe de « *best practices* » de l'approche universaliste, l'approche configurationnelle postule, à travers le principe d'équifinalité, que plusieurs configurations peuvent conduire à un niveau de performance maximal. Allani-Soltan, Arcand et Bayad (2005) affirment que ces configurations ne doivent pas être vues comme étant des catégories immuables dans lesquelles doivent venir s'inscrire les organisations, mais comme des profils idéaux dont les organisations se rapprochent plus ou moins. Le fait de regrouper des pratiques de GRH en un système cohérent remonte aux environs des années 1960 et plus précisément aux travaux de Woodward (1958), Burns et Stalker (1961) qui ont montré l'importance, pour une organisation, de l'alignement de la technologie ou de la structure organisationnelle sur des éléments de la GRH. Les écrits de Lawrence et Lorsch (1967) ont de leur côté montré l'importance de créer une certaine forme d'arrimage interne entre la structure organisationnelle, les tâches, les processus administratifs et les individus.

Au total, l'approche configurationnelle telle que présentée largement par les travaux de Delery et Doty (1996) est basée sur l'effet de synergie entre les pratiques de GRH, car elle considère que l'alignement de la configuration des pratiques de GRH avec la stratégie permettent d'améliorer la performance. Cette approche suppose, en effet, l'identification de la configuration des pratiques de GRH ou de la convention des pratiques de GRH, la configuration-type auquel correspond l'organisation ainsi que la stratégie d'affaires poursuivie par cette organisation. Quoique cela constitue un exercice important, l'objectif poursuivi dans notre recherche ne s'inscrit pas dans une telle démarche, puisque la fonction publique et notamment l'enseignement secondaire public ne poursuit ni une stratégie d'affaire, ni une finalité lucrative, sa vocation étant sociale. C'est pourquoi l'approche universaliste nous semble la mieux indiquée pour notre recherche.

3.2.4. Les raisons du choix de l'approche universaliste

Allani-Soltan, Arcand et Bayad (2005) reprennent l'idée des tenants de l'approche universaliste pour considérer, indéniablement le recours au paradigme universaliste comme déterminant dans la recherche des pratiques qui maximisent l'efficacité de l'organisation (Pfeffer, 1996 ; Huselid, 1995). Le système de management dans la fonction publique est dit « *axé sur le résultats* ». La recherche de l'efficacité prend donc le pas sur l'efficacité et impose aux acteurs une adéquation entre les objectifs et les moyens d'une part, et une meilleure utilisation des ressources d'autre part. Le rapport MINESEC (2018) indique un gap d'environ 42 500 enseignants, seuls 67 500 postes étant couverts. Les enseignants vacataires utilisées pour combler ce déficit n'ont pas parfois le niveau académique requis, ni les compétences nécessaires en pédagogique. Il semble de ce fait que l'acquisition des ressources humaines qui correspond à l'une des pratiques stratégiques reconnues par les défenseurs de l'approche universaliste soit présentée comme une des solutions à ce problème. Cela correspond tout à fait à l'hypothèse HR1 que nous voulons vérifier selon laquelle les pratiques d'acquisition des RH influencent la performance sociale dans les établissements scolaires.

Une autre pratique RH qualifiée de performante par les défenseurs de l'approche universaliste est celle relative à la stimulation des RH (Delery et Doty, 1996 ; Pfeffer et Veiga, 1999). Selon cette théorie, il y aurait un lien direct entre les pratiques de stimulation (Rémunération incitative conditions de vie au travail et participation) et la performance sociale. Des enseignants mieux rémunérés, associés à la prise des décisions et travaillant dans de meilleures conditions environnementales et matérielles seraient de ce point de vu plus performants. Notre hypothèse HR2 va dans le même sens en postulant

que les pratiques de stimulation des RH ont un effet sur la performance sociale dans les établissements scolaires publics.

Enfin, les pratiques de développement des RH qui intègrent la formation, la gestion des carrières et l'appréciation des compétences semblent avoir un lien direct avec la performance (Becker et Gerhart, 1996 ; Delery et Doty, 1996 ; Kochan et Osterman, 1994 ; Pfeffer et Veiga, 1999). Cela correspond à notre hypothèse HR3 selon laquelle les pratiques de développement des RH ont une influence sur la performance sociale dans les établissements scolaires. L'investissement dans la formation continue des enseignants, l'appréciation développement du personnel enseignant et une gestion des carrières efficiente permettraient de ce point de vue, d'améliorer substantiellement leur performance sociale. C'est fort de ce qui précède, que nous avons porté notre choix sur l'approche universaliste. Celle-ci est complétée par la théorie de l'échange social.

3.3. La théorie de l'échange social et la performance sociale

Contrairement à l'échange économique basé sur un contrat explicite et indiquant les droits et les obligations des parties, la théorie de l'échange social (Blau, 1964, Gouldner, 1960) fait référence à une relation d'échange dans laquelle les obligations des parties ne sont pas spécifiées. L'échange social correspond « *aux actes volontaires des individus motivés par les retours que ces actes sont supposés apporter et qu'ils apportent effectivement de la part des autres* » (Blau, 1964, p.91). Initialement consacrée à l'explication du développement et du maintien des relations interpersonnelles, cette théorie a été plus tard élargie à l'explication des relations entre les individus et leurs organisations. Dans le cadre des relations organisationnelles, la théorie de l'échange social est souvent utilisée pour expliquer les bases motivationnelles des attitudes et des comportements des employés (Nasr, El Akremi et Vandenberghe, 2009). Paillé (2008) affirme, en se basant sur les travaux de Cropanzano et Mitchell (2005), que la théorie de l'échange social « *fournit des arguments théoriques solides pour mieux examiner les comportements en milieu de travail* ».

De nombreuses recherches en GRH l'ont effectivement mobilisée comme cadre théorique permettant de prédire les effets des pratiques de GRH sur les attitudes et les comportements des employés au travail (Gould-Williams et Davies, 2005 ; Zhang et al., 2009 ; Tremblay et al., 2005 ; Cheng, 2014). A titre d'exemple, Gould-Williams et Davies (2005) ont utilisé cette théorie pour prédire les effets de trois pratiques de GRH sur l'engagement des employés, leur motivation et leur désir de

rester dans l'organisation. Leur étude a montré que les pratiques de GRH étudiées expliquaient une part très importante de la variance des trois effets investigués (l'engagement, la motivation et le désir de rester dans l'organisation). Selon Ndayirata (2017), la théorie de l'échange social fournit des arguments permettant de comprendre pourquoi certains employés sont motivés par rapport à d'autres à aider leur organisation à atteindre ses objectifs. La section suivante est consacrée à l'étude des fondements de cette théorie à travers ses principaux précurseurs.

3.3.1. Les théories fondatrices de l'échange social et de la norme de réciprocité

Trois principaux travaux apparaissent dans la littérature en sociologie comme étant les précurseurs de la théorie de l'échange social. Il s'agit des travaux de Mauss (1924), de Homans (1961) et d'Emerson (1962).

➤ La théorie du don de Mauss (1924)

La théorie du don développée par Mauss (1924) est reconnue parmi les fondements de l'échange social. Cet auteur a été un des premiers à poser la question suivante :

« Quelle est la règle de droit et d'intérêt qui, dans les sociétés de type arriéré ou archaïque, fait que le présent reçu est obligatoirement rendu ? Quelle force y a-t-il dans la chose qu'on donne qui fait que le donataire la rend? » (Mauss, 1924, p.148).

Ces questions partent du constat issu de ses recherches effectuées au sein de plusieurs sociétés et tribus du Pacifique. Il remarque en effet que les contrats entre les individus prennent la forme de différents dons échangés et que ceux-ci ne sont pas exclusivement des richesses, mais avant tout des politesses, des festins ou des rites. Ainsi, il avance qu'un échange entre deux parties n'est pas voué uniquement à un partage économique de ressources, mais, que les dons échangés peuvent autant revêtir un caractère plutôt moral.

En se basant sur ses observations, Mauss (1924) soutient également qu'un des plus importants mécanismes gouvernants l'échange est celui qui oblige le receveur à remettre le don au donateur. C'est ce que Saglio (1991) appelle la symbolique du « *don-contre-don* » puisque, sans pour autant disparaître, l'obligation de rendre n'est pas immédiate et engage personnellement les individus impliqués. Selon cette théorie, les échanges de ressources plus ou moins tangibles et expressives entre le « *donneur et le donateur* », telles par exemple l'entraide, le sentiment d'appartenance ou le prestige,

sont au fondement même des processus d'interaction sociale et permettent de révéler des régularités structurelles prédictives des comportements individuels et collectifs sous-tendant l'obligation de rendre ou de donner une contrepartie à ce qu'on a reçu. Pour expliquer ce phénomène, Mauss (1924) distingue trois types d'obligations impliquées dans l'échange social : celle de donner, celle de recevoir et finalement celle de rendre. À cet égard, il souligne que les sociétés prospères sont celles qui réussissent dans leurs rapports sociaux à stabiliser ces trois types d'obligations. Il conclut que l'action de rendre le don constitue une obligation morale universellement reconnue et appliquée à travers plusieurs cultures. Ce qui se rapproche fortement de la théorie de la norme de réciprocité de Gouldner (1960).

➤ **La contribution de Homans (1961)**

Le concept même de l'échange social a été évoqué dans la littérature sociologique en 1958 par le sociologue Homans avec la publication de son ouvrage « Social Behavior as Exchange » (Bergon, 2015). Il définit l'échange social comme étant un échange d'activités, tangibles ou intangibles, plus ou moins gratifiants ou coûteux, entre au moins deux personnes (Homans, 1961). Tout comme Mauss (1924), Homans dénonce le fait que l'étude des relations d'échange soit plutôt négligée par les chercheurs du domaine des sciences sociales. Selon lui, les interactions sociales sont fondamentalement basées sur des échanges de biens matériels et non-matériels. Les travaux d'Homans s'intéressent particulièrement aux comportements individuels des acteurs en interaction avec d'autres. Il trouve son inspiration dans les expériences sur le comportement des animaux en psychologie expérimentale et il transpose les résultats au comportement humain comme hypothèses. On peut résumer ses principales propositions de la manière suivante :

- L'existence d'un succès « *success* » qui présume que les comportements qui engendrent des résultats positifs sont susceptibles d'être répétés. Plus importante est la rétribution qu'une personne obtient d'une certaine action, plus cette personne va reproduire cette action.

- L'existence d'un stimulant « *stimulus* » selon lequel le comportement d'un individu qui a été récompensé dans le passé se réalisera dans des situations similaires. Il faut que la valeur du stimulus échangé vaille le prix de l'effort pour l'obtenir. Il ajoute que la valeur du stimulus doit être proportionnelle à ce coût pour que le comportement perdure et résiste à l'extinction.

- L'existence d'une valeur « *value* » perçue : Si une personne ne reçoit pas une récompense attendue ou reçoit une punition non prévue, elle va adopter un comportement agressif et les résultats

de ce comportement prendront de la valeur pour elle. Inversement, si une personne reçoit une récompense imprévue ou ne se voit pas infliger une punition qu'elle attendait, elle adopte un comportement conciliant et les résultats de son action prendront de la valeur pour elle.

- L'existence d'un manque que l'on veut combler (principe de satiété) « *privation-satiation* » : plus une personne a reçu un certain bien en récompense de son action, moins une nouvelle unité de ce bien aura de valeur pour elle.

- La cinquième proposition renvoie aux réactions émotionnelles liées aux récompenses. Celles-ci peuvent être négatives ou positives selon que l'acteur estime sa récompense juste et équitable ou pas. Homans (1961) a d'ailleurs mentionné dans ses écrits la notion de justice distributive, reprise plus tard par Adams (1965) et sa théorie de l'équité, qui correspond à la comparaison qu'un employé fait entre sa contribution et son salaire en regard de la contribution de différents référents comme le marché ou un collègue pour nommer les plus populaires.

En adoptant une approche individualiste, l'objectif majeur de son travail a été d'expliquer les fondements micro-économiques des structures sociales et de l'échange social (Bergon, 2015). Comme on peut le remarquer, ces principes de Homans sont très mécaniques et ne s'inscrivent pas dans un système d'action ni dans un réseau puisqu'ils ne considèrent que des actions individuelles. Mais ces idées sont néanmoins importantes pour comprendre la logique d'interaction entre les individus.

➤ **Les contributions de Richard Emerson (1962)**

Les travaux d'Emerson (1962) sur la théorie de l'échange social sont très proches de ceux d'Homans (1961) et Blau (1964). Emerson s'est appuyé sur le principe de renforcement développé par Homans mais il s'est également intéressé, tout comme nous le verrons avec Blau (1964), au pouvoir dans la relation pour appréhender le processus de l'échange. C'est Emerson (1962) qui présente l'échange social sous la forme d'un corps d'hypothèses cohérent et qui est toujours repris actuellement par les chercheurs. Il définit deux notions : celle de la dépendance d'un acteur A envers un acteur B et celle du pouvoir de A sur B.

- La dépendance de A vers B (D_{AB}) est proportionnelle à l'investissement en motivation que l'acteur A fait dans un objectif qu'il ne peut atteindre qu'à travers B et inversement proportionnel à la possibilité pour A d'atteindre ce but sans passer par B.

- Le pouvoir de A sur B (P_{ab}) est la partie de la résistance de B qui peut être vaincue par A. Emerson pose l'égalité : $P_{ab} = D_{ba}$, $P_{ba} = D_{ab}$.
- La relation entre A et B est équilibrée si $P_{ab} = P_{ba}$, elle est déséquilibrée dans le cas contraire. Le coût pour mettre en œuvre un échange est égal à la résistance qui doit être vaincue pour que l'échange se produise.

Emerson s'intéresse alors aux manières de réduire le degré de déséquilibre. Il s'agit de réduire l'écart entre le pouvoir de A sur B et le pouvoir de B sur A. Cette réduction sera obtenue si :

- B réduit son intérêt pour les objectifs que A contrôle. C'est un retrait. Il peut aller jusqu'à ce que B se retire de l'échange que contrôle B.
- B cherche des partenaires autres que A pour atteindre ses objectifs. Cela ne veut pas dire qu'il se retire de l'échange mais que la donne est transformée par la présence des autres partenaires.
- A augmente son intérêt pour les objectifs contrôlés par B, ainsi le pouvoir de B sur A augmente.
- B construit une coalition avec un autre individu C qui est lui aussi intéressé par l'objectif que A contrôle.

On passe d'hypothèses sur l'échange entre deux partenaires à des hypothèses concernant plus de deux partenaires (Degenne et Forsé, 2004). Il était donc naturel que l'on en vînt à s'intéresser au réseau et à explorer comment des échanges peuvent naître au sein d'un réseau en fonction de la position des différentes personnes dans ce réseau, de leur centralité par exemple ou de leur centralité d'intermédiation (Degenne et Forsé, 2004).

L'on constate à partir de ces propositions que le pouvoir et la dépendance sont fonction de deux éléments qui conditionnent leur importance selon l'approche d'Emerson (1962). Premièrement, la valeur donnée par un acteur aux ressources contrôlées par un autre acteur représente une condition fondamentale. En effet, la dépendance d'un acteur en termes de ressources clés procurera un fort pouvoir à l'acteur qui les détiendra. Inversement, la dépendance pour des ressources secondaires aura des conséquences minimales en termes de pouvoir. Deuxièmement, la disponibilité relative de sources d'approvisionnement alternatives pour acquérir ces ressources représente une condition supplémentaire. En effet, si un acteur a la possibilité d'acquérir une ressource avec facilité, il sera moins dépendant de son partenaire et le pouvoir de ce dernier en sera diminué. Par contre une ressource

rare et difficilement substituable engendrera une forte dépendance à l'acteur et un pouvoir élevé à son partenaire.

Cette conception relationnelle du pouvoir revêt deux caractéristiques qui ont contribué au développement du corpus de recherches de l'échange social qui existe aujourd'hui (Cook et Rice, 2003). D'une part, le pouvoir n'est pas simplement la propriété d'un acteur donné mais il est considéré comme relationnel. D'autre part, le pouvoir est un pouvoir potentiel qui est fonction d'une connexion de ressources parmi les acteurs qui peuvent ou non être utilisées. En plus de ces trois auteurs, Foa et Foa (1980) sont également cités comme étant parmi les premiers à proposer clairement les types de ressources qui peuvent être échangés. Ils distinguent : les sentiments, le statut, l'information, l'argent, les biens et les services.

Appliquée à la littérature managériale, la théorie de l'échange social est dominée par les travaux de Blau (1964) et Gouldner (1960).

3.3.2. La théorie de l'échange social appliquée au contexte organisationnel

Contextualisant cette théorie au monde du travail, l'échange social appréhende alors la relation d'emploi comme un échange entre l'employeur et l'employé et identifie différents types « *d'échange social* », fonction du partenaire et coexistant au sein de l'organisation. En effet, pouvant être abordé sous l'angle de la relation entre deux groupes d'individus comme les représentants du personnel et les dirigeants, l'échange social considère également les rapports entre deux individus, à l'exemple de l'employé et son manager, ou entre un individu et un groupe tels que l'employé et l'organisation (Quenneville, 2007).

Deux principaux théoriciens sont particulièrement cités dans la littérature managériale sur les échanges sociaux entre les organisations et les salariés. Il s'agit de Blau (1964) et Gouldner (1960).

➤ L'échange social selon Blau (1964)

La théorie de l'échange social est utilisée comme conceptualisation dominante pour étudier la relation employé-organisation (Shore et Coyle-Shapiro, 2003). Conception phare de la littérature organisationnelle, la théorie de l'échange social s'inspire des travaux anthropologiques de Mauss (Mauss, 1924), qui, transposés aux sociétés contemporaines, précisent aujourd'hui les bases motivationnelles des attitudes et comportements des employés.

Popularisé par Blau (1964) sous la description d « *actes volontaires d'individus motivés par les retours que ces actes sont supposés apporter et qu'ils apportent effectivement de la part des autres* » (Blau, 1964), l'échange social implique une réciprocité reposant subséquemment sur trois principes fondamentaux : l'investissement, la confiance et l'engagement. Les principes de base qui sous-tendent cette conception peuvent se résumer comme suit : 1) un individu qui rend un service utile à un autre individu le place dans une position redevable et 2) afin de combler cette obligation le second individu fournira en retour des bénéfices au premier individu (Quenneville,2007).

Blau (1964) s'est basé sur les travaux de Homans (1961) afin de classifier les relations d'échange en deux catégories : économique et sociale. L'échange économique peut être défini comme un échange préalablement déterminé, dans lequel un contrat formel est utilisé pour s'assurer que chacune des parties s'incombe de ses obligations. L'échange qualifié de « *social* » entraîne pour sa part chez les individus des obligations plus diffuses, non intégrées à l'intérieur d'un marché préalablement conclu et acquittées à la discrétion des deux parties. L'échange social est basé sur la « *bonne foi* » et la reconnaissance mutuelle des contributions (Organ, 1990). Mauss (1924) se référait déjà à ce type d'échange en mentionnant que les richesses transmises entre les parties sont intégrées à l'intérieur d'un contrat beaucoup plus global et permanent. Les échanges économiques et sociaux sont donc déterminés selon Blau (1964) par la nature des obligations ressenties et par le moment où les deux parties décident de régler leur dette respective. L'échange social tel que défini par Blau (1964) n'inclut que des actions volontaires des individus « *motivées par les récompenses qu'elles devraient entraîner, et qu'en fait elles entraînent, de la part des autres* » (Blau, 1964). En plus il exclut les actions réalisées sous la contrainte de la force, celles répondant aux suggestions impératives des passions ou aux seules injonctions de prescriptions collectives. Selon lui, les relations d'échange impliquent également l'échange de bénéfices tangibles ou intangibles. Par contre, seul l'échange social peut faire place à des sentiments d'obligation qui mènent les employés à échanger des bénéfices intangibles tels que la considération et la loyauté. Il postule que les relations interhumaines sont animées par « *des forces d'attraction entre les individus* », par un mouvement endogène, sui generis, vers autrui, qui conduit à ce que des liens interpersonnels puissent s'établir en ayant leur propre existence comme raison d'être et finalité. Pour lui, la plupart des gratifications que l'homme peut attendre ne lui viennent que d'autres hommes. Il affirme à cet effet :

« Bien loin de se limiter aux conduites strictement rationnelles orientées vers des avantages matériels, la théorie a pour objet d'inclure tous les efforts orientés vers des expériences sociales gratifiantes, y compris le désir de promouvoir des idéaux

humanitaires ou des valeurs spirituelles, au même titre que la recherche d'avantages personnels et de satisfactions émotionnelles. » (Blau, 1964, p. 452)

Allant dans le même sens, Cropanzano et Mitchell (2005) mentionnent que les six ressources de Foa et Foa (1980) peuvent se distinguer selon deux grandes catégories : économique et socio-émotionnelle. Ainsi, contrairement aux relations non-équilibrées et contractuelles qui impliquent principalement l'échange de ressources économiques, les relations équilibrées basées sur l'échange de ressources socio-émotionnelles avec un caractère particulier et symbolique incitent les employés à adopter des attitudes et des comportements positifs (Tsui, Pierce, Porter et Tripoli, 1997). D'une manière générale, dans une relation d'échange social, les individus sont également intéressés à maintenir un équilibre entre leurs investissements et les bénéfices reçus afin de ne pas se sentir redevables envers l'autre partie. L'échange social implique alors l'existence d'une volonté de réciprocité qui crée une contrainte vers l'équilibre en atténuant le sentiment de dette ressentie par les parties en cause. Cette volonté de réciprocité sert de mécanisme de départ aux interactions sociales.

En effet, en observant les processus de réciprocité inhérents à l'échange et engageant tout au moins deux personnes ou entités dans une relation, Blau (1964) en déduit que ces actes volontaires, ces « *dons* », imposent une forme d'investissement dans la relation, et ce, indifféremment de leurs caractères tangibles, tels que le prêt, la formation ou l'augmentation de salaire, ou abstraits, à l'instar du simple conseil ou du soutien psychologique. Cette perception de l'échange fondée sur le don est également soutenue par Stinglhamber et Vandenberghe (2003). Selon Alter (2012), mobiliser la théorie du don (Mauss, 1923) pour analyser les relations de travail peut sembler quelque chose de paradoxal mais de compréhensible : l'entreprise est généralement conçue comme un lieu de profit, de calcul utilitariste, de praxis de la théorie économique standard. Pour lui, ce paradoxe ne vaut cependant qu'à la condition de confondre la théorie du don avec une théorie de l'altruisme, alors qu'elle est, bien plus largement, une théorie de l'échange social, lequel intègre la question de l'intérêt, et de la violence. Ce paradoxe ne vaut également qu'à la condition de croire que la théorie économique standard reflète parfaitement les pratiques des acteurs, alors que la plupart des observations menées par la sociologie du monde du travail montrent que l'efficacité de la firme suppose une capacité à coopérer, et que la coopération est toujours un échange social (Alter, 2012).

De plus, et si l'échange social résulte de « *faveurs qui créent des obligations futures diffuses, non précisément spécifiées, et dont la nature de la contrepartie ne peut être négociée mais doit être laissée à la discrétion de son auteur* » (Blau, 1964), ce processus de réciprocité nécessite une confiance

et un engagement mutuel entre les partenaires, assurant ainsi cette « *obligation implicite de rendre* ». Cette séquence de transactions, basée sur des interactions interdépendantes et séquentielles entre deux parties et motivée par un processus d'auto-renforcement, construit alors une relation d'échange de haute qualité où les faveurs échangées et les obligations des deux partenaires symbolisent la loyauté et le soutien mutuel de même que la bonne volonté et l'investissement personnel (Cropanzano et Mitchell, 2005).

Parallèlement, et dérivant de l'approche de Blau (1964), Shore et Barksdale (1998) vont davantage insister sur la notion d'équilibre de la relation d'échange entre l'employé et l'employeur, témoignant ainsi des conséquences négatives de la relation engendrées par un accomplissement déséquilibré des obligations entre les parties. D'une part, Shore et Barksdale (1998) ont démontré que nombre de relations d'emploi sont équilibrées et livrent des effets positifs pour l'organisation, comme des attitudes ou un comportement des salariés en accord avec les objectifs de l'organisation. D'autre part, et inversement à ce premier postulat, des relations déséquilibrées et à la faveur de l'employeur conduisent à une démobilisation du salarié, concrétisée par un faible niveau de « *soutien organisationnel perçu* » et d' « *engagement affectif* », et un niveau élevé d' « *intention de quitter l'entreprise* » (Shore et Barksdale, 1998).

Ainsi, les actions équitables de l'organisation et/ou du supérieur inspirent chez l'employé un sentiment d'obligation qui favorise des comportements fonctionnels de sa part (Cropanzano et Mitchell, 2005), s'observant notamment à travers le concept de soutien organisationnel perçu.

➤ **L'échange social selon Gouldner (1960)**

Certaines théories élaborées sur les relations d'échange sous-entendent que la motivation principale des individus à rendre les bénéfices qu'ils reçoivent est liée à la satisfaction de leurs intérêts individuels. En ce sens, Homans (1961) stipule que les parties impliquées dans un échange de biens matériels recherchent l'équivalence dans leurs contributions et la maximisation de leur profit. Adams (1965) abonde également dans cette direction en mentionnant que les individus, en se comparant entre eux, recherchent l'équité dans leur relation d'échange. Globalement, ces modèles de nature fondamentalement économique suggèrent que les individus sont enclins à contribuer à la relation seulement dans les cas où celle-ci implique des échanges équitables.

A contrario, le sociologue Mauss (1924) est d'avis que les relations d'échange ne se limitent pas qu'à la maximisation des gains personnels. En fait, il stipule qu'en réduisant les échanges à un

moyen instrumental de satisfaire les intérêts individuels, les relations considérées d'un point de vue économique sont réductionnistes et omettent certains principes moraux. En fait, selon ses observations les dons échangés peuvent également revêtir un caractère moral, étroitement lié aux valeurs et aux croyances d'un groupe d'individus donné. Partant de ce point, les recherches liées au comportement organisationnel endossent généralement l'idée que le processus qui régit l'échange social est l'obligation morale ressentie lorsqu'un individu se retrouve en position de dette (Eisenberger et al., 2001 ; Rousseau, 1990). En ce sens, Mauss (1924) précise dans ses recherches qu'un don échangé génère un sentiment d'obligation de retourner le bénéfice chez le receveur. De plus, il souligne que cette obligation peut paradoxalement être considérée comme une contrainte et que, dans ces circonstances, les échanges soient moins prisés. Ainsi, les employés seraient moins enclins à demander de l'information s'ils évaluent qu'une norme de réciprocité régit les échanges entre collègues.

Considéré sous cet angle, le processus sous-jacent de l'échange social ne se réduit donc pas à l'intention unique de satisfaire ses propres intérêts et d'optimiser ses privilèges. Ainsi, en avançant que l'échange social repose sur une norme morale universelle, Gouldner (1960) a été un des premiers à dénoncer cette approche. Selon sa théorie, les fondements de l'échange social reposent ainsi sur des principes moraux qui vont au-delà d'un simple calcul coûts/bénéfices (Quenneville, 2007). De cette façon, l'échange social est alors basé sur une norme de réciprocité qui contraint les individus à répondre positivement à un traitement favorable reçu d'autrui. La norme de réciprocité implique le développement d'une obligation morale universelle agissant comme mécanisme de départ à un échange bénéfique entre deux parties. Plus précisément, cette norme de réciprocité réfère à deux principes : 1) les individus doivent aider ceux qui les ont aidés, et 2) les individus ne doivent pas heurter ceux qui les ont aidés. Selon Gouldner (1960), la stabilité des systèmes sociaux dépend de cette norme de réciprocité qui engendre un échange contingent de gratification. Dans cette perspective, il importe de rappeler que la confiance mutuelle que les deux parties respecteront leurs obligations est nécessaire à cette relation d'échange (Simard, Doucet, Bernard, 2005). Plus récemment, des efforts ont été mis de l'avant pour identifier les règles de réciprocité sous-entendues dans les échanges sociaux (Cropanzano et Mitchell, 2005). Gouldner (*Op Cit*) distingue deux types de réciprocités : « *la réciprocité hétéromorphique* » où la valeur du contenu de l'échange est perçue comme équivalente et ce, même si la forme du contenu diffère, et « *la réciprocité homomorphique* » qui présuppose un contenu de l'échange parfaitement égal (Coyle-Shapiro et Conway, 2004).

De même, si Sahlins (1972) reconnaît trois dimensions à la réciprocité dont « *l'immédiateté des retours* » soulignant le cadre temporel de cette notion ainsi que « *l'intérêt* » personnel de ce

processus d'échange, la troisième dimension, qualifiée d'« *équivalence des retours* » met en évidence « *la réciprocité équilibrée* », exprimant un échange simultané de ressources équivalentes et pouvant « *être plus largement appliquée aux transactions qui stipulent le retour de biens ou de services proportionnés dans une période de temps limitée* » (Sahlins, 1972, p.194-195). Certaines études se penchent sur les différences individuelles dans l'adhésion à cette norme de réciprocité. À cet égard, Eisenbenger et al. (2001) ont démontré que l'adhésion à la norme de réciprocité accentue l'obligation ressentie chez les employés de remplir leur contrat et de s'impliquer dans l'organisation en réaction à une perception favorable du support organisationnel. Ces résultats illustrent bien que les employés qui adhèrent fortement à la norme de réciprocité sont davantage enclins à éprouver un malaise vis-à-vis de leur organisation en réaction aux bons traitements reçus. De cette façon, c'est dans l'objectif de rétablir l'équilibre et de dissiper ce sentiment de redevance que ces derniers prennent la décision d'investir des efforts supplémentaires pour maintenir et améliorer le fonctionnement de l'organisation.

3.3.3. Les théories de Blau (1964) et de Gouldner (1960) : complémentarité et divergence

Les écrits portant sur l'échange social ont élaboré sur certaines contradictions entre la théorie de Blau (1964) et de Gouldner (1960). En effet, même si ces deux théories sont les plus fréquemment utilisées pour expliquer les relations d'échange social vécues en milieu organisationnel, il s'avère qu'elles comprennent certaines divergences que nous considérons pertinent de souligner.

Tout d'abord, Cole, Schaninger et Harris (2002) ont mis en relief que selon Blau (1964), aux premiers stades de la relation d'échange social, une des parties doit obligatoirement accorder sa confiance à l'autre partie afin d'espérer un « *retour d'ascenseur* » suite à ses investissements. Ainsi, selon cette conception l'obligation morale ressentie apparaît de façon réciproque avec le temps à la suite de plusieurs échanges mutuels qui incitent à la confiance entre les deux parties. C'est alors le flot régulier d'acquittement des obligations qui consolide la relation d'échange social.

Néanmoins, cette facette de la théorie de Blau (1964) spécifiant que la relation d'échange social se construit progressivement est quelque peu contradictoire avec la conception de Gouldner (1960), qui indique que l'obligation ressentie est implicite chez tous les individus. Au contraire de Blau (1964), Gouldner (1960) maintient en effet que l'obligation morale ressentie dans l'échange est basée sur une norme de réciprocité présente à différents niveaux chez les individus avant même que la relation ne soit entamée. Cette norme de réciprocité est, pour Gouldner (1960), centrale dans le développement

de la relation d'échange social, en perpétuant de façon continue les retours d'obligations et en renforçant le sentiment de dette chez les individus.

Dans la même veine, Coyle-Shapiro et Conway (2004) ont tenté de clarifier la distinction entre les deux théories. Ils relèvent que le contenu de la relation d'échange social selon Gouldner (1960), représenté par la valeur des ressources échangées, influence significativement le processus, soit l'intensité de l'obligation ressentie quant au retour des bénéficiaires octroyés. Cependant, c'est plutôt la relation inverse qui s'applique dans le cas de la théorie de Blau (1964). Ainsi, selon cette conception c'est le processus, illustré par l'intervalle de temps entre chaque retour de bénéficiaires, qui influence le contenu de la relation d'échange, soit sa nature sociale ou économique. Plus précisément, Blau (1964) réfère à un échange social lorsque la relation s'inscrit dans une perspective à plus long terme et les attentes ne sont pas spécifiées, alors qu'il réfère à un échange économique lorsque la relation implique des échanges comptabilisés et attendus à des moments précis.

Malgré ces divergences, nous pouvons affirmer que ces différents chercheurs ont intégré ces deux théories en se concentrant, d'une part, sur l'échange social plutôt qu'économique et en considérant, d'autre part, la norme de réciprocité comme mécanisme explicatif de la relation d'échange social. En conséquence, comme l'explique Quenneville (2007), la théorie de l'échange social telle qu'elle est examinée aujourd'hui s'éloigne d'une conception purement économique et suggère qu'une organisation qui agit pour le bien-être de ses employés génère une obligation morale de rendre la pareille chez ces derniers. Cette obligation morale, entre autres renforcée par l'interdépendance des parties, la norme universelle de réciprocité et l'adhésion individuelle à cette dernière, mène les employés à adopter des attitudes et des comportements positifs afin de réduire leur sentiment de dette vis-à-vis de leur organisation (Gouldner, 1960). Quels peuvent être les apports de ces théories sur la performance sociale dans les établissements scolaires publics ?

3.3.4. Synthèse des apports de la théorie de l'échange social à la performance sociale dans les établissements du secondaire public

Si l'implication et la fidélisation des salariés et notamment des enseignants constituent aujourd'hui des enjeux majeurs pour la capitalisation des compétences et la performance humaines, elle doit être sous-tendue par une relation de qualité entre employeurs et employés (Saglio, 1991, Nji Mfout, 2010). La théorie de l'échange social nous apporte des éléments de compréhension essentiels des enjeux de la performance sociale des entreprises.

La théorie de l'échange social offre un cadre unitaire et intégratif pour analyser les relations mutuelles entre acteurs sociaux, individuels ou collectifs, et possède un fort caractère prédictif dont le fondement repose sur la réciprocité, à savoir, « *l'acte de donner un bénéfice en échange d'un bénéfice reçu* » (Molm, Schaefer et Collett, 2007). De ce point de vue, l'échange social a l'avantage d'expliquer les comportements en milieu de travail de façon parcimonieuse, et selon une approche relativement peu normative sur le plan managérial. Selon la théorie, les employés (enseignants) qui se sentent soutenus, respectés et valorisés dans leur travail, ont généralement tendance à rétrocéder volontairement les dispositions bienveillantes dont ils font l'objet, c'est-à-dire « rendre la pareille » (Raineri, 2015). La manifestation tangible de cet échange s'observe notamment à travers des attitudes et comportements positifs et créateurs de valeur, représentatifs de la performance sociale telles que la satisfaction au travail, l'engagement, l'assiduité ou la fidélité (Cole, Schaninger, et Harris, 2002 ; Coyle-Shapiro et Conway, 2004, Raineri, 2015, Saglio, 1991).

La théorie de l'échange social tend à expliquer comment l'on peut construire, renforcer et maintenir une relation de qualité entre les enseignants et l'établissement (Système scolaire en général) au cours d'un ensemble d'échanges bénéfiques et réciproques entre les deux parties. Précisément, l'établissement scolaire dispose de plusieurs ressources socio-affectives favorables à l'entretien de cette relation. Saglio (1991) en a retenu trois principales à savoir le soutien organisationnel perçu, la confiance organisationnelle et l'accomplissement du contrat psychologique.

➤ **Le soutien organisationnel perçu**

Le soutien organisationnel perçu englobe les croyances des enseignants quant à l'engagement avec lequel l'Etat, à travers le MINESEC et les Chefs d'établissements valorise leurs contributions et prend soin de leur bien-être. Cette exigence est partagée par Müller et Djuatio (2011) qui fondent la satisfaction et l'engagement organisationnel des salariés sur la façon avec laquelle l'entreprise s'intéresse à leur bien-être au travail. Les employés portent un intérêt particulier au traitement qu'ils reçoivent au sein de leur organisation (Raineri, 2015). Selon le même auteur, plus le travail et les actions des salariés sont valorisés, plus ils sont soutenus à travers des politiques de gestion des ressources humaines perçues comme bienveillantes, et plus ils feront des efforts pour atteindre les objectifs organisationnels. Il se crée ainsi une relation de mutualité à travers laquelle les employés développent un lien émotionnel positif envers l'organisation, dont la conséquence est d'accroître leur engagement affectif, et, en définitive, leur identification aux buts et aux valeurs de du salariés, dans notre cas, de l'enseignants (Eisenberger et al., 2002 ; O'Reilly et Chatman, 1986). En d'autres termes,

plus l'établissement scolaire est perçu comme étant lui-même engagé envers ses enseignants, et plus ceux-ci auront tendance, en retour, à s'engager envers leur établissement. C'est un cercle considéré comme vertueux, une relation de réciprocité qui tend à concrètement se manifester, chez les employés, par des comportements palpables et tangibles, notamment sous la forme de citoyenneté organisationnelle (Rhoades et Eisenberger, 2002). Il est influencé par la diversité de traitements que reçoivent les enseignants de la part de l'établissement et du système éducatif tout entier et signifie l'importance que celui-ci accorde à leurs besoins socio-émotionnels. Précisément, cette perception subjective se fonde sur les signes de considération et d'intérêt perçus par les salariés pour leurs opinions, leurs buts et leurs valeurs (Cropanzano et Mitchell, 2005). Aussi, la possibilité de faire appel à son organisation en cas de problème personnel est une illustration de cette notion.

Toutefois, pour Saglio (1991), l'effet du soutien organisationnel perçu est réel seulement lorsque les ressources investies sont issues de la seule volonté organisationnelle et non des contraintes extérieures (ex : cadre légal, injonction d'une tutelle, etc.).

➤ **La confiance organisationnelle :**

Elle repose sur le principe de la croyance mutuelle à la bienveillance et à l'intégrité dans les rapports entre l'employeur et le salarié. L'équité perçue par les employés dans les actes et décisions managériales devient un important catalyseur de cette confiance (Müller et Djuatio, 2011). La confiance découle de la cohérence perçue des actions passées et actuelles ainsi que de la crédibilité de chacune des parties dans un échange continu. En effet, de la même manière que les enseignants cultivent des croyances sur les intentions de leur établissement scolaire dans son ensemble, ils « *développent des visions globales concernant l'intensité et le degré selon lequel les superviseurs apprécient leurs contributions et se soucient de leur bien-être* » (Rhoades et Eisenberger, 2002, p. 700). Autrement dit, si l'établissement fait preuve de bienveillance, de compétences, de prévisibilité et d'intégrité de façon récurrente envers les enseignants, alors celui-ci apparaîtra fiable et digne de confiance.

Selon Cropanzano et Mitchell (2005) et Saglio (1991), la confiance organisationnelle engendre trois bénéfices majeurs :

- Une réduction des coûts par la facilité à prendre des décisions (aussi nommée « heuristique de décision sociale »).

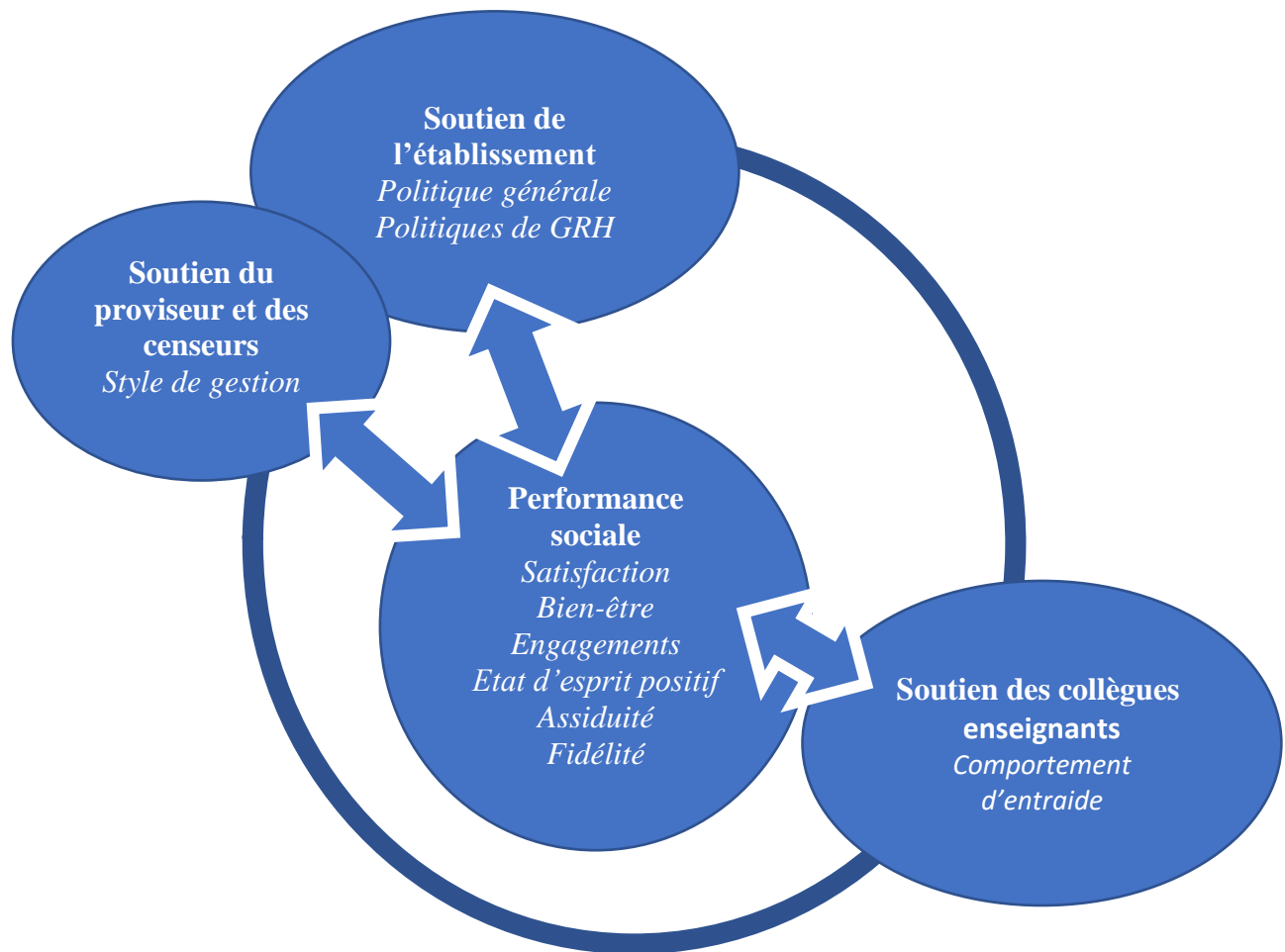
- Une augmentation de la sociabilité spontanée entre les membres (ex : comportements prosociaux tels que la coopération)
- Un renforcement de la volonté des salariés de se conformer aux directives et règlements existant au sein des organisations.

➤ **L’accomplissement du contrat psychologique :**

Celui-ci se construit lorsque le salarié intègre l’organisation et suppose un ensemble d’accords, de promesses et d’obligations tacites et réciproques entre les deux parties (Rousseau, 1995). Précisément, pour l’enseignant, le contrat psychologique est constitué de ce qu’il pense pouvoir recevoir de la part du système éducatif dans sa globalité (ex : promotions, cadre de travail approprié, salaire incitatifs) et de ce qu’il se sent devoir lui apporter (ex : engagement au travail, satisfaction, adhésion à la politique nationale de l’éducation, diminution des retards, assiduité aux cours...). Il dépasse de loin les éléments formels compris dans le contrat de travail. Saglio (1991) estime qu’il y a brèche du contrat psychologique lorsque le salarié pense que son employeur a manqué à ses obligations, provoquant une altération de la relation. Cette brèche est alors associée à un amenuisement de la satisfaction et l’engagement au travail et un accroissement des comportements contre-productifs comme l’absentéisme, la désobéissance et l’intention de quitter l’organisation. Les enseignants qui ont le sentiment que leur bien-être ne fait pas partie des préoccupations de l’établissement sont souvent à l’origine d’un climat social négatif et ont état d’esprit négatif vis -à-vis de leur établissement et de la politique éducative en général.

Au total, lorsqu’une organisation fournit ces trois ressources socio-affectives aux salariés (soutien organisationnel perçu, confiance organisationnelle et accomplissement du contrat psychologique), alors ces derniers éprouvent un sentiment de redevabilité et d’obligation de réciprocité (Gouldner, 1960 ; Rhoades et Eisenberger, 2002). *In fine*, ils redonneront à l’organisation en étant plus investis et plus performants dans leur travail et en ayant des comportements positifs tels que la loyauté organisationnelle ou encore l’altruisme envers les supérieurs et les collègues (Rhoades et Eisenberger (2002). Leurs analyses montrent notamment que chacune des différentes formes de soutien social est séparément et positivement associée à la satisfaction, au bien-être, à l’engagement, à la performance de rôle et aux comportements de citoyenneté organisationnelle, et négativement associée aux comportements de retraits tels les retards, l’absentéisme, l’intention de quitter et les départs involontaires. C’est ce que montre la figure ci-dessous inspirée de Raineri (2015) et adaptée au cadre des établissements scolaires.

Figure 5 : Échanges sociaux multiples en milieu scolaire



Note. Les doubles flèches représentent la norme de réciprocité.

Source : Adapté de Raineri (2015)

3.4. Conclusion du chapitre 3

Ce chapitre nous a permis de mettre en lumière les fondements théoriques entre la GRH et la performance. La ressource humaine tout en constituant un coût pour l'entreprise, constitue également une valeur ajoutée particulièrement déterminante pour les entreprises tant privées que publiques. Cependant, pour que cette ressource offre les performances attendues, son bien être psychologique, social, matériel et financier devrait être pris en compte car sa mobilisation, son engagement et son implication au travail en dépendent largement. D'autre part, nous avons présenté les principaux modèles théoriques sur le lien stratégique entre les pratiques de GRH et la performance à savoir

l'approche universaliste, l'approche configurationnelle et l'approche contingente. En portant notre choix sur le modèle universaliste de la GRH, nous considérons que les pratiques de GRH prises individuellement peuvent influencer la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun. Il pourrait donc y avoir un lien entre chacun des trois groupes de pratiques de GRH que nous avons identifiées dans la littérature et le niveau de satisfaction, d'engagement, d'absentéisme ainsi que l'état d'esprit que l'on observe chez les enseignants.

Cette théorie universaliste se complète par la théorie de l'échange social. Celle-ci explique que les pratiques de GRH doivent tenir compte des intérêts des enseignants afin de stimuler leur performance sociale puisque ceux-ci sont sensibles à la réciprocité qui devrait y exister dans les échanges de dons (travail et rétribution) qui existent entre eux et leur employeur qui est l'Etat. Une fois ces fondements théoriques établis, il convient de décliner plus clairement la méthodologie de collecte, et de traitement des données afin d'en faire une exploitation empirique. C'est l'objet de la deuxième partie.

DEUXIEME PARTIE

APPROCHE EMPIRIQUE DE LA RELATION GRH-PERFORMANCE SOCIALE

Chapitre 4 : Méthodologie de recherche et d'exploitation
des données d'enquêtes

Chapitre 5 : Présentation des résultats

Chapitre 6 : Discussion et propositions d'outils de gestion
du personnel enseignant

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET D'EXPLOITATION DES DONNEES D'ENQUETES

4.1. Introduction du chapitre 4

Les chapitres précédents nous ont permis de poser les jalons théoriques de notre travail. La clarification des concepts de GRH, GSRH et performance sociale. La revue de la littérature qui en a suivi nous ont permis de mieux situer notre sujet par rapport aux grands débats scientifiques sur le lien entre la GRH et la performance sociale.

Nous avons pu retenir que le débat entre les chercheurs sur la nature de ce lien est sempiternel et mérite d'être poursuivi car tous les auteurs sont au moins unanimes sur l'existence de cette relation même si l'on semble observer une diversité d'approche. D'autres part, la littérature nous a montré que la plupart des études portant sur le lien entre la GRH et la performance n'ont accordé qu'une place marginale à la performance sociale (Aït Razouk, 2007), la plupart ayant privilégié les performances économiques et financières. Les quelques études qui à notre connaissance ont porté sur la performance sociale ont utilisé comme facteur de contingence la culture nationale dans le cadre des PME. L'originalité de notre étude découle de ce qu'elle porte sur la performance sociale dans les établissements scolaires publics qui n'ont pas une finalité lucrative et qui n'ont pas fait l'objet de beaucoup d'intérêt de la part des chercheurs.

Ce chapitre, le premier de la deuxième partie, vise à clarifier notre méthodologie. Il s'agira d'apporter des précisions sur notre terrain de recherche (1), notre méthode de collecte des informations (2) et la méthodologie de traitement des données (3).

4.2. Type de recherche et échantillonnage

Cette section est consacrée à la présentation du type de recherche et la description de notre échantillon.

4.2.1. Type de recherche

Notre démarche méthodologique est quali-quantitative et s'inspire du paradigme épistémologique du pragmatisme. En effet, en sciences de gestion, les principaux paradigmes sont le positivisme, l'interprétativisme et le constructivisme. Selon Aldebert et Rouzies (2014), une méthode

se construit, se choisit sous le prisme d'un certain paradigme. Dans une épistémologie constructiviste ou interprétativiste, le chercheur choisira plus naturellement une démarche inductive et approche qualitative, tandis que dans une épistémologie positiviste, le choix se portera plutôt sur une démarche déductive et une approche quantitative (Aldebert et Rouzies, 2014). Il y a donc une association implicite entre paradigme, démarche et approche. Pour certains auteurs, les deux approches sont incompatibles puisque les méthodes de collecte de données inhérentes aux deux approches qualitative et quantitative ne peuvent pas être alliées étant chacune liée à un seul paradigme de recherche (Roussel et Wacheux, 2005). C'est pour pallier ces critiques qu'un paradigme différent est apparu : le pragmatisme. Il indique que les choix méthodologiques devraient être déterminés par la question de recherche plutôt que par des hypothèses épistémologiques et ontologiques du paradigme dans lequel s'inscrit le chercheur. Selon Teddlie et Tashakkori (2009), ce paradigme pragmatique ne doit pas être mis en opposition aux autres paradigmes.

Roussel et Wacheux (2005) s'inscrivent dans cette démarche lorsqu'ils proposent d'associer dans les travaux de recherche les deux approches, qualitatives et quantitatives : « les allers-retours entre l'exploration quantitative et la sensibilité qualitative sont, de fait, complémentaires à l'émergence des savoirs » (Roussel et Wacheux, 2005). De même, Gondard-Delcroix (2007) indique que la combinaison du quantitatif et du qualitatif est particulièrement pertinente si on respecte non seulement la représentativité des approches quantitatives mais aussi le pouvoir de compréhension des approches qualitatives. Non seulement la combinaison des approches est possible mais elle semble nécessaire (Gondard-Delcroix, 2007). Ces combinaisons sont appelées des méthodes mixtes. Cependant, il existe plusieurs approches dans l'utilisation des méthodes mixtes. Comme le font savoir Aldebert et Rouzies (2014), pour certains chercheurs, la combinaison se fait au niveau de la collecte des données, pour d'autres, au moment des interprétations des résultats, et une autre catégorie pense que la combinaison va se faire du début à la fin de la recherche.

Aldebert et Rouzies (2014), ont identifié deux dimensions de méthodes mixtes à savoir la temporalité et la pondération. Concernant la temporalité, on distingue les processus séquentiels et les processus simultanés. Dans un processus séquentiel, le chercheur explique ou développe les résultats issus d'une méthode grâce à une autre méthode : par exemple, étude qualitative (exploration) suivie d'une étude quantitative (généralisation des résultats) ou une étude quantitative (test de théories) suivie d'une étude qualitative (analyse détaillée de quelques cas). Dans un processus séquentiel, les différents types de données sont collectés et analysés les uns après les autres. Lors d'un processus simultané, le chercheur rapproche les données quantitatives et qualitatives pour fournir une analyse complète de la

question de recherche. Dans cette conception, les deux formes de données sont recueillies en même temps et sont ensuite intégrées dans l'interprétation des résultats globaux. La pondération correspond au poids et statut relatifs de chaque méthode. Le statut équivalent correspond à la situation où les deux méthodes ont la même importance. Le statut dominant indique que l'une des deux méthodes a été privilégiée dans la phase de collecte ou dans la phase d'analyse. Morse (1991) a proposé un système de notation des designs de méthodes mixtes. La notation des méthodes quantitatives est notée QUAN et celle de méthodes qualitatives est notée QUAL. Ces abréviations sont écrites en majuscule pour indiquer quand la méthode est dominante. On utilise le signe + pour séparer les deux méthodes lorsque leur emploi est simultané (QUAL+quan indique que les deux méthodes sont employées simultanément avec une prédominance de la méthode qualitative). Lorsque le design est séquentiel, le symbole d'une flèche indique le sens de temporalité (qual→QUAN montre que la méthode qualitative a précédé la méthode quantitative dominante) qui identifie les méthodes quantitatives (QUAN) et les méthodes qualitatives (QUAL) (Tableau 14).

Tableau 14 : Les principaux types de méthodes mixtes

Motivation	Temporalité	Pondération	Notation selon Morse (1991)
Triangulation	Simultané	Généralement équivalent	QUAN+QUAL
Complémentarité	Simultané ou séquentiel	Non équivalent	QUAN (qual) ou QUAL (quan)
Explicatif	Séquentiel : phase quantitative puis phase qualitative	Généralement dominance du quantitatif	QUAN=>qual
Exploratoire	Séquentiel : phase qualitative puis phase quantitative	Généralement dominance du qualitatif	QUAL=>quan

Source : Morse (1991)

Dans cette étude nous avons choisi le paradigme pragmatiste à travers la méthode qualitative, suivant un design explicatif. La recherche quantitative est soutenue par la recherche qualitative afin d'expliquer davantage ce qui a été trouvé dans la première. Par nos données qualitatives nous approfondirons et expliquerons plus en détails les premiers résultats quantitatifs.

Figure 6: Notre design séquentiel : le design explicatif



Source : Inspiré de Creswell et al. (2006)

4.2.2. Terrain de l'étude

Le choix de terrain s'explique par le fait que Douala, Yaoundé et Bafoussam sont des villes où les lycées sont de taille semblable en termes d'effectifs des élèves et d'enseignants (Voir Tableau 15 ci-dessous). Il s'agit également des trois principales villes du Cameroun, la première étant capitale économique et chef-lieu de la région du Littoral (Douala), la seconde capitale politique et chef-lieu de la région du Centre (Yaoundé) et la troisième capitale agricole et chef-lieu de la région de l'Ouest. Les trois villes connaissent un brassage culturel important et un développement assez rapide pouvant avoir une incidence significative sur la qualité de la formation scolaire.

Tableau 15 : Proportion des élèves de chaque région par rapport à l'effectif global

Régions	Filles (%)	Garçons (%)	Ensemble (%)
Adamaoua	2,63	3,72	3,22
Centre	22,45	19,72	20,97
Est	3,23	3,78	3,53
Extrême-Nord	6,25	11,48	9,08
Littoral	18,88	16,97	17,84
Nord	4,21	7,04	5,74
Nord-Ouest	12,44	10,07	11,15
Ouest	16,33	14,47	15,32
Sud	4,73	4,83	4,78
Sud-Ouest	8,85	7,92	8,35
Cameroun	100	100	100

Source : MINESEC (2015)

L'on peut constater à partir de ce tableau 15 que les 2 108 279 élèves du secondaire général et technique sont inégalement répartis dans les régions. La région du Centre apparaît en tête dans la distribution des élèves par région avec 20,97% des effectifs. Il est suivi du Littoral et de l'Ouest qui

ont respectivement 17,84% et 15,32%. Trois régions ont chacune moins de 5% des effectifs. Ce sont l'Adamaoua (3,22%), l'Est (3,53%) et le Sud (4,78%).

La majorité des interviews ont été réalisées à Douala où nous avons un accès facile aux établissements scolaires pour y avoir exercé comme enseignant. A Yaoundé, nous avons obtenus les autorisations nécessaires auprès des autorités administratives tutélaires des établissements scolaires, qui nous ont autorisés à accéder à 10 lycées bilingues, mais nos efforts ne nous ont permis que d'en couvrir 09. A Bafoussam, nous avons enquêté dans 02 lycées Bilingues. Nous avons choisi les lycées bilingues, qu'ils soient d'enseignement technique ou d'enseignement général car ils disposent à la fois des deux sous systèmes d'enseignement, dirigées par les mêmes personnes (Provisseurs et cadres administratifs). Ces derniers sont de ce fait, à même de nous donner plus aisément leur appréciation sur la performance des enseignants sous leur responsabilité.

4.2.3. Echantillonnage

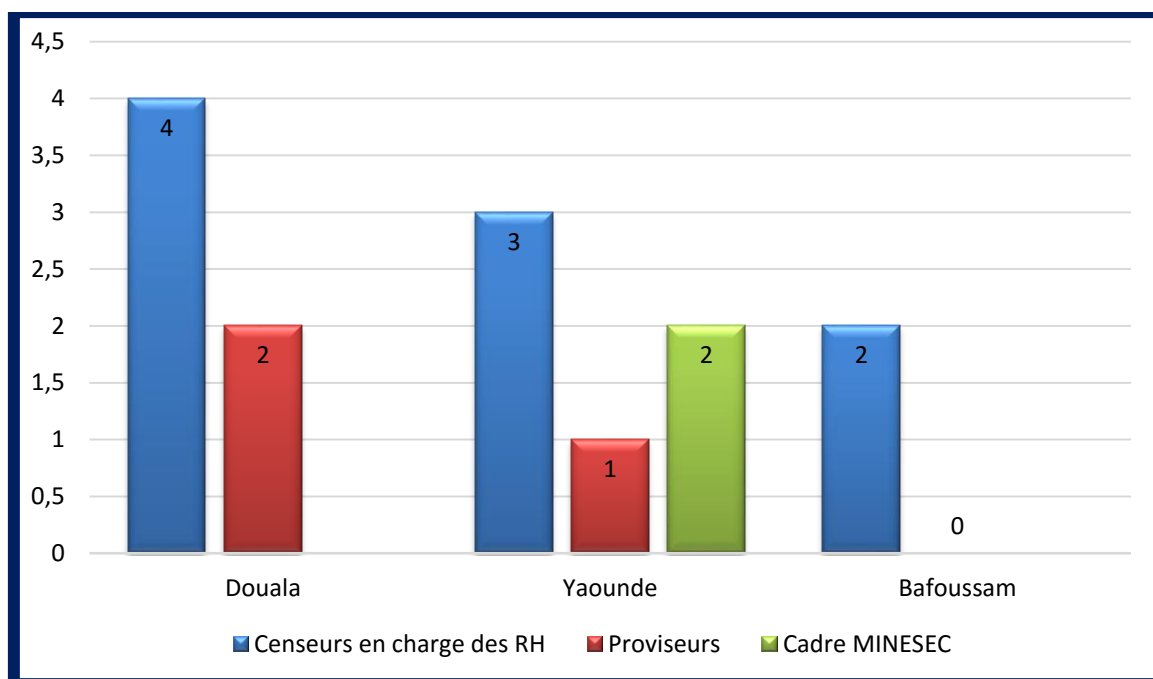
Notre recherche étant quali-quantitative avec des cibles différentes, nous présenterons d'une part l'échantillon de l'étude qualitative et d'autre part celle de l'étude quantitative.

4.2.3.1. Echantillon de l'étude qualitative

Nous avons réalisé des interviews auprès de 21 responsables d'établissements et cadres du MINESEC dans le but d'apporter des éclairages utiles à l'analyse quantitative. Certains de ces interviews n'ont pas été validés, le fichier n'étant pas totalement lisible. Finalement, nous n'avons retenu que 14 interviews : 9 censeurs en charge des RH dont 4 à Douala, 3 à Yaoundé et 2 à Bafoussam ; 3 proviseurs dont 2 à Douala et 1 à Yaoundé, et 2 cadres du MINESEC à Yaoundé (Voir Graphique 2). Cet échantillon nous semble significatif pour poursuivre notre étude car correspondant au standard habituel de Miles et Huberman (2003).

➤ **Répartition des interviewés par catégorie et par ville**

Graphique 2: Répartition des interviewés par catégorie et par ville



Source : Notre enquête

➤ **Codage des interviewés**

Nous avons procédé à un codage des différents interviewés pour une exploitation anonyme des extraits significatifs.

Tableau 16 : Codage des interviewés

Catégorie	Code	Identification	Nombre
Censeurs	C	C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9	9
Provisseurs	P	P1, P2, P3	3
Cadres MINESEC	CM	CM1, CM2	2

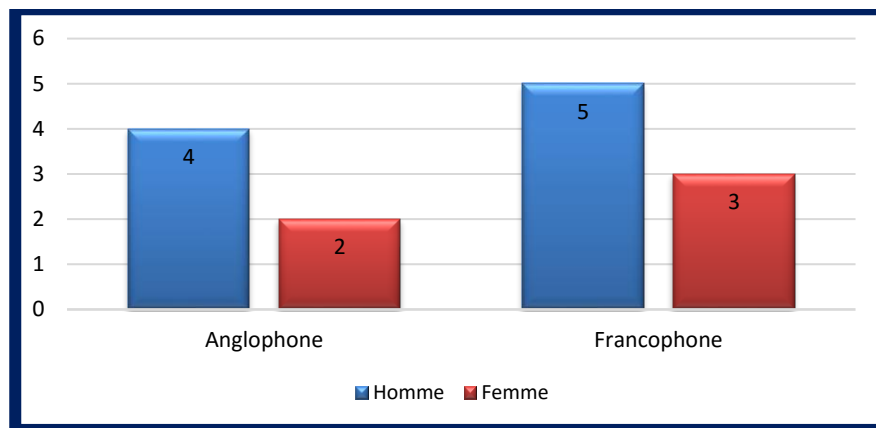
Source : Notre enquête

➤ **Répartition des interviewés par sous-système**

Sur les 14 interviewés, nous avons 6 responsables anglophones dont 1 proviseur, 1 cadre du MINESEC et 4 censeurs. Nous avons également côté francophone 8 responsables dont 5 censeurs, 2

provisseurs et 2 cadres du MINESEC. Au total, 5 interviewés sont des femmes et 9 sont des hommes. 6 sont anglophones et 8 sont francophones (Graphique 3).

Graphique 3: Répartition des interviewés par sexe et par sous-système



Source : Notre enquête

4.2.3.2. Echantillon de l'enquête quantitative

La sélection des répondants au sein de la population de référence n'a pas été effectuée selon une approche probabiliste. La méthode probabiliste consiste à sélectionner un échantillon représentatif de la population de référence à des fins d'inférence statistique et de validité externe. Cette approche est la plus robuste car elle permet de généraliser les résultats de l'échantillon à la population de référence dans son ensemble (Thiétard et al., 2007). Cependant, cette méthode d'échantillonnage est très difficile à mettre en œuvre et nécessite souvent de faire appel à un service de marketing spécialisé dispendieux qui s'occupe de cibler les répondants pour s'assurer que la segmentation de l'échantillon soit conforme à celle de la population de référence (Raineri, 2015). Il y a également la méthode par convenance qui a l'avantage de faciliter le recueil de données et n'est pas dispendieuse. Son inconvénient est qu'elle réduit la validité externe des résultats. La dernière alternative est de sélectionner de manière aléatoire un nombre assez grand de répondants pour que la répartition des cas au sein de l'échantillon soit relativement fidèle à la population d'origine. C'est cette méthode qui a retenu notre préférence puisque nous avons une idée relativement exacte de la taille globale de notre population d'étude dans sa plus large diversité. La taille de l'échantillon d'une étude est un facteur déterminant pour obtenir des données fiables à propos d'une proportion dans une population (Magnani, 2001). La fiabilité des données n'étant jamais absolue, il est prudent de déterminer l'intervalle de confiance et la marge d'erreur. Plus l'intervalle est petit, ou plus la marge d'erreur est faible, plus la taille de l'échantillon devra être grande afin de fournir une valeur plus juste de cette proportion dans l'ensemble de la population étudiée.

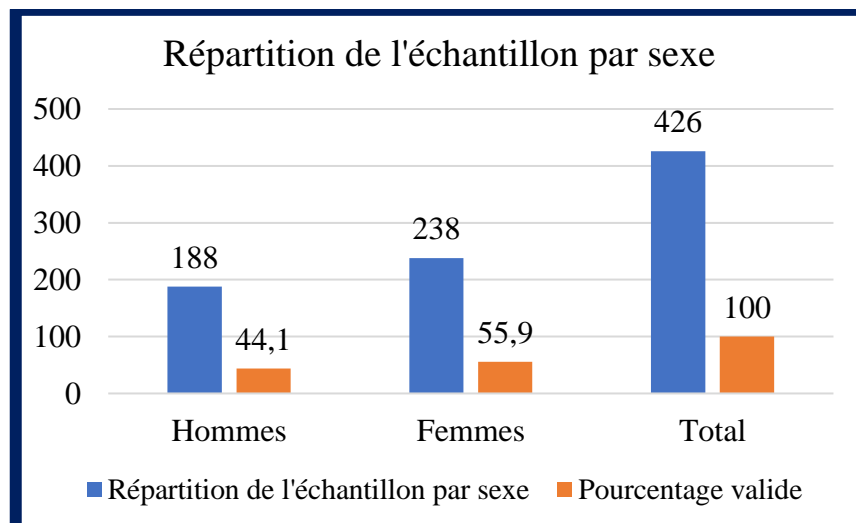
Le logiciel en ligne Survey Monkey 2019 nous a permis de trouver automatiquement la taille minimale de notre échantillon pour un effectifs en 2018 d'environ 67946 enseignants dans les établissements publics, qu'ils soient vacataires ou fonctionnaires (MINESEC, 2018). Nous avons pris en considération un niveau de confiance de 95% et une marge d'erreur de 5% comme il est usuellement pratiqué dans les études en sciences de gestion. Le résultat donne une taille minimale de 383 enseignants.

Dans le cas de cette étude, un total de 525 questionnaires a été diffusé dans 21 lycées bilingues dont 02 à Bafoussam, 10 à Douala et 9 à Yaoundé. Nous avons obtenu un retour de 456 questionnaires remplis, soit un taux de 86,85%. Le tri à plat nous a permis d'épurer ces questionnaires en rejetant ceux dont toutes les questions n'étaient pas répondues ainsi que ceux dont certaines pages étaient inexistantes ou illisibles. Le nombre de questionnaires valides finalement retenus est de 426, soit un taux de réponse satisfaisant de 81,14% largement au-dessus du minimum requis de 383 individus comme indiqué précédemment.

➤ Répartition de l'échantillon par sexe

Notre échantillon est constitué de 188 hommes soit 44% et 238 femmes soit 56% comme l'indique le Graphique 4.

Graphique 4: Répartition de l'échantillon par sexe

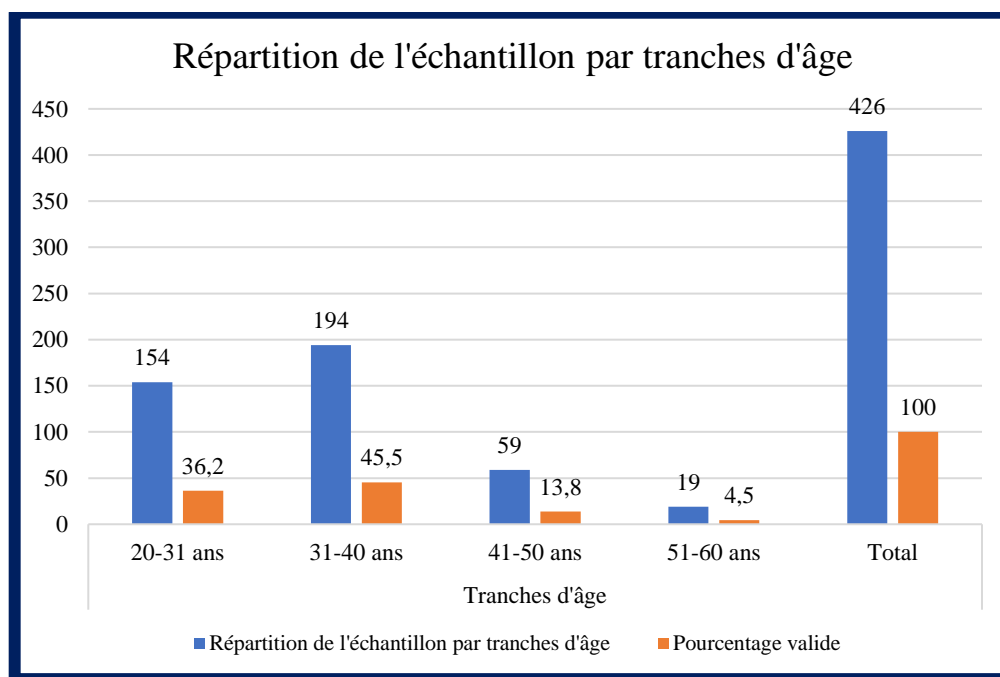


Source : Traitement de nos données sous Excel

➤ Répartition de l'échantillon par tranche d'âge

Le graphique 5 montre que 154 enquêtés (36,2%) ont entre 20 et 30 ans. Les enseignants ayant entre 30 et 40 ans sont plus les plus nombreux (194) et représentent 45,5%. Ceux de 40 à 50 ans sont au nombre de 59 et comptent pour 13,8 %. Enfin les plus âgés (50 à 60 ans) correspondent à 4,5% de notre échantillon (19).

Graphique 5 : Répartition de l'échantillon par tranche d'âge

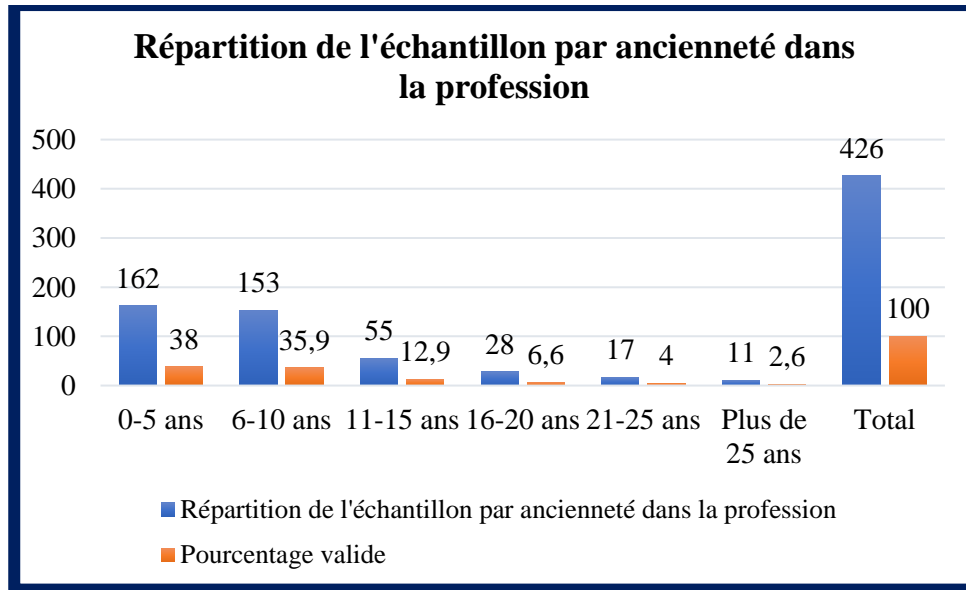


Source : Traitement de nos données sous Excel

➤ Répartition de l'échantillon par ancienneté dans la profession

Pour ce qui est de l'expérience professionnelle, le graphique 6 indique que 38, % des enquêtés ont entre 0 et 5 ans d'ancienneté comme enseignants, 35,9% en ont entre 6 et 10 ans, 12,9% entre 11 et 15 ans, 6,6% entre 16 et 20 ans, 4% entre 21 et 25 ans et 2,6% ont plus de 25 ans d'ancienneté.

Graphique 6 : Répartition de l'échantillon par ancienneté dans la profession

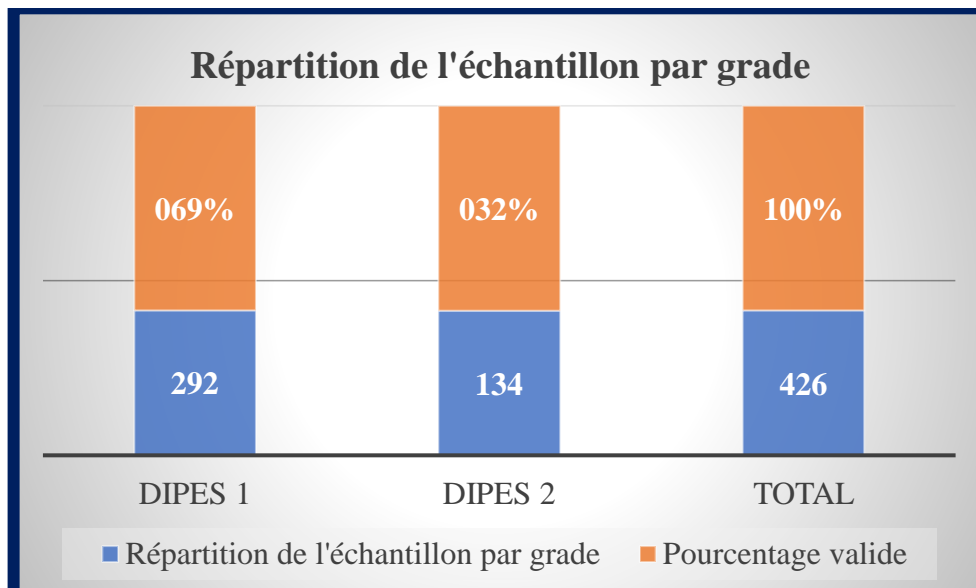


Source : Traitement de nos données sous Excel

➤ Répartition de l'échantillon par grade

La répartition par grade (Graphique 7) nous donne une idée du profil de formation pédagogique de notre échantillon. Nous constatons que la grande majorité est constituée d'enseignants ayant un DIPES 2 : 68,5 % (292) contre ceux ayant un DIPES 1 : 31,5% (134).

Graphique 7: Répartition de l'échantillon par grade

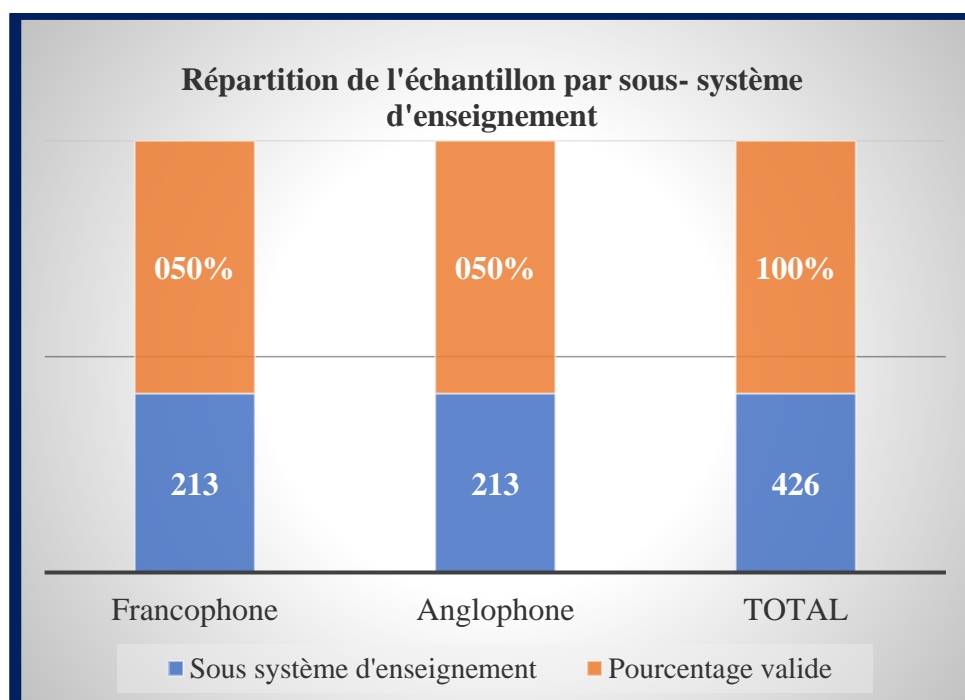


Source : Traitement de nos données sous Excel

➤ Répartition de l'échantillon par sous système

Il nous a paru important d'indiquer la répartition de notre échantillon par sous-système, le Cameroun étant un pays bilingue où se côtoient à la fois les formations dans les sous-systèmes francophone et anglophone. Nous avons tenu comme l'indique le Graphique 8, à respecter la parité absolue pour ces deux sous-systèmes. Ainsi, notre échantillon est constitué de 50% d'enseignants pour chacun des sous-systèmes.

Graphique 8: Répartition des enseignants par sous-système

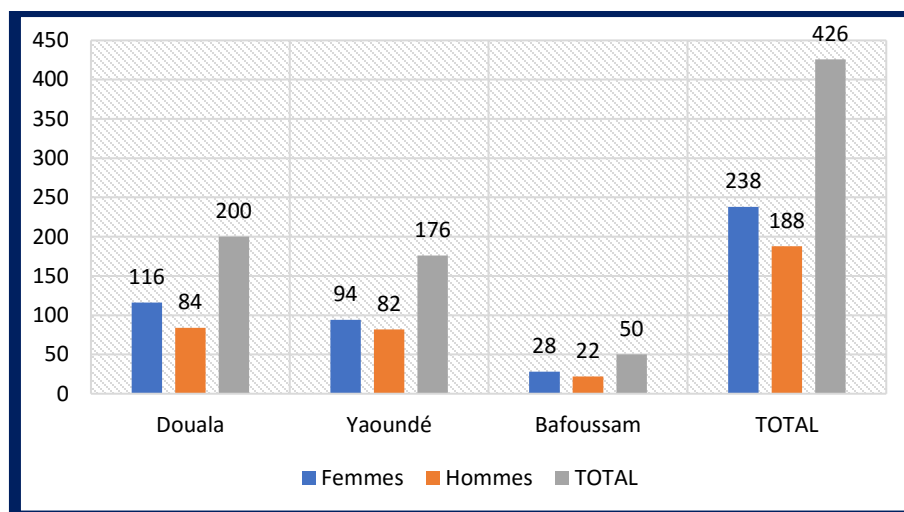


Source : Traitement de nos données sous Excel

➤ Répartition de l'échantillon par ville

Notre échantillon est réparti entre les villes de Douala, Yaoundé et Bafoussam. La ville de Douala compte l'effectif des enquêtés le plus grand (200 enquêtés dont 84 hommes et 116 femmes), suivie de Yaoundé (176 enquêtés dont 94 femmes et 82 hommes) et enfin de Bafoussam (50 enquêtés dont 28 femmes et 22 hommes).

Graphique 9: Répartition de l'échantillon par ville



Source : Traitement de nos données sous Excel

4.3. Méthode de collecte des données

Nous avons commencé par une recherche documentaire dans les bibliothèques à L'université de Poitiers, L'institut Panafricain pour le Développement, L'université de Douala, L'école normale supérieure de Yaoundé, les archives du MINESEC, les lycées bilingues parcourus ainsi que sur les moteurs de recherche spécialisés comme Google Scholar. Plusieurs autres documents importants ont été achetés en ligne sur les sites de vente comme Amazon. Aussi, avons-nous retrouvé plusieurs documents importants et gratuits sur internet. Cette recherche documentaire nous a permis d'enrichir notre revue de la littérature notamment, la compréhension des principales théories relatives au lien entre les pratiques de GRH et la performance sociale. Nous avons également obtenu des informations à travers des entretiens auprès des responsables d'établissement et cadres du MINESEC pour les données qualitatives ainsi qu'à travers des questionnaires soumis aux enseignants fonctionnaires pour les données quantitatives.

4.3.1. La collecte des données qualitatives

Cette section nous permet de présenter le processus de collecte des données qualitatives à travers le guide d'entretien. Nous parlerons également du déroulement des entretiens menés dans les établissements scolaires et au MINESEC.

4.3.1.1. Le guide d'entretien et le prétest

En conformité avec la méthodologie de l'entretien semi-directif centré, nous utilisons un guide d'entretien afin d'assurer la cohérence des données qui vont être recueillies sur le terrain. Après avoir précisé nos besoins, nous avons élaboré un premier guide d'entretien constitué de deux principaux

thèmes à savoir : Les pratiques de GRH dans les établissements scolaires et la performance sociale. Nous les avons soumis à quelques-uns de nos camarades doctorants et enseignants, pour apprécier leur degré de compréhension de nos thèmes. Cette étape a permis d'apporter quelques clarifications nécessaires et de reformuler nos questions de façon à permettre une meilleure compréhension et naturellement des réponses les plus précises que nous attendions.

Une fois cette étape achevée, un prétest a été effectué de deux Censeurs francophones à Douala, et leurs réponses nous ont permis de valider définitivement notre guide d'entretien en français, l'essentiel des biais s'étant révélés minimisés. La version définitive du guide en français a donc été rédigée et traduite en anglais. Une fois celle-ci faite, nous avons effectué un prétest auprès de deux responsables d'établissement anglophones, ce qui nous a permis d'apporter quelques corrections sémantiques pour lever toute ambiguïté avant validation définitive de la version traduite que nous avons en annexe.

4.3.1.2. Le déroulement de l'entretien

Les entretiens se sont déroulés conformément à notre guide d'entretien en quatre phases : (1) avant l'entretien proprement dit, (2) au début de l'entretien, (3) pendant l'entretien, et (4) à la fin de l'entretien.

- **La mise en confiance du répondant** : Avant même le commencement de l'entretien en lui-même, nous commençons par nous présenter. Notre situation de chercheur-doctorant traduisait notre indépendance vis-à-vis de la direction de l'entreprise l'établissements et garantissait l'anonymat et la confidentialité des informations collectées. Après la présentation des objectifs de la recherche ainsi que l'attestation de recherche y relative, nous demandions à la personne interrogée de se présenter brièvement. Cette étape importante permettait de mettre à l'aise l'enquêté.
- **La question centrale de la recherche** : Une fois mis en confiance, nous avons posé la question centrale de notre guide à savoir « *Pouvez-vous nous dire en quoi la façon de gérer les enseignants peut impacter leur performance sociale ?* » Naturellement, le concept de performance social étant nouveau dans le champ de managérial et de recherche au Cameroun, il nous a fallu préciser les indicateurs choisis à savoir l'engagement et la satisfaction au travail, l'état d'esprit et l'absentéisme des employés.
- **Les sous questions et les questions de relance** : Nous posions souvent des sous questions au thème par exemple : « *En tant que censeur en charge des RH, quelles sont les activités*

RH qui sont à votre charge ? Y en a-t-il qui ne relèvent pas de votre responsabilité ? Les responsabilités sont-elles clairement définies dans l'établissement ? Avez-vous reçu des formations en GRH ? Sinon, comment faites-vous pour assumer vos responsabilités dans ce domaine ? Quelle est votre appréciation par rapport à chacune des pratiques suivantes : rémunération, recrutement, conditions de travail, évaluation des compétences, formation, carrières et mobilité, intégration, style de management...) comment sont-elles assurées dans les établissements scolaires ? », « Parlez-nous s'il vous plaît de la performance sociale de vos collaborateurs enseignants : quelle est votre appréciation de leur engagement, leur satisfaction, leur absentéisme et leur état d'esprit ». « Peut-il y avoir pour vous une relation entre le système de management des RH et l'absentéisme ? ». Par ailleurs, nous faisons des relances régulières pour besoin d'approfondissement dans certaines réponses. Par exemple, nous avons : « Pouvez-vous être plus précis ? », « Pouvons-nous avoir quelques exemples pour étayer ces explications ? », « Et pour vous ? », « Et pour vos collègues ? ». Ces relances nous permettaient de recentrer l'entretien lorsque la personne interrogée avait tendance à s'écarter du sujet d'étude.

- **A la fin de l'entretien :** Après avoir demandé à la personne interrogée si elle voyait un autre point à évoquer, l'entretien portant sur notre sujet de recherche étant terminé, nous remercions la personne interrogée. Nous lui proposons de lui communiquer la retranscription de l'entretien, une fois celle-ci effectuée, afin qu'elle puisse s'assurer du respect du sens des propos tenus. Cette étape renforce encore le lien de confiance unissant le chercheur et le répondant.

4.3.2. La collecte des données quantitatives

Celle-ci a consisté à la diffusion d'un questionnaire d'enquête auprès de notre échantillon dans les différents établissements scolaires ciblés. Nous nous sommes inspirés de la démarche de Colle (2006) pour élaborer nos échelles de mesure (*Générer un échantillon d'énoncés*). Il dit en effet que la construction d'un questionnaire est une phase délicate du processus de recherche et doit être conduite avec rigueur.

4.3.2.1. Les échelles de mesure de la variable indépendante

Nos différentes échelles sont largement inspirées de la littérature (Arcand (2001), Manon (2009)). Celles qui n'étaient pas contenues dans la littérature ont été créées en nous appuyant sur l'analyse de la littérature et sur les résultats de l'étude qualitative exploratoire. Les questions ont

ensuite été formulées selon le jugement du chercheur qui garde à l'esprit le double objectif de cohérence avec les définitions et de facilité de compréhension du questionnaire pour les répondants (Colle, 2006). Ce groupe de questions porte sur l'acquisition du personnel enseignants, leur stimulation et leur développement. Chacun de ces sous-groupes de variables comporte trois dimensions ayant chacune quatre items. Soit un total de trente-six items pour la variable indépendante. Ceux -ci sont notés sur une échelle de Likert en cinq points allant de 1 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord.

Tableau 17 : Echelles de la variable indépendante

Dimensions	Items
L'organisation du travail	ORG1 : les responsabilités hiérarchiques et les zones d'autorité sont clairement établies dans l'établissement ORG2 : Vos attributions et vos missions sont bien connues de vous ORG3 : La répartition des fonctions (Organigrammes) est appropriée ORG4 : Vous avez un grand degré d'autonomie dans l'exercice de votre travail
Le recrutement des nouveaux enseignants	REC1 : Tous les candidats ont les mêmes chances d'être recrutés REC2 : Les concours de sélection des enseignants sont objectifs REC3 : Il y a objectivité dans les études de dossiers de candidature REC4 : Les effectifs des enseignants recrutés sont suffisants
L'intégration des nouveaux arrivants	INT1 : L'accueil des nouveaux est bien organisé INT2 : Les mesures d'intégration des nouveaux sont appropriées INT3 : Les nouveaux arrivants ont des facilités pour leur intégration INT4 : Il existe des documents appropriés pour l'intégration des nouveaux
La rémunération incitative	REM1 : La sécurité de l'emploi est réelle REM2 : Tous les enseignants bénéficient des primes de performance REM3 : Mon salaire est compétitif et motivant REM4 : Mon salaire est proportionnel au travail que je fais
Les conditions de vie au travail	CON1 : Les conditions de vie travail sont globalement bonnes CON2 : Le cadre de travail de l'enseignant est confortable CON3 : Je suis en sécurité dans l'exercice de mes fonctions d'enseignant CON4 : La répartition de la charge de travail (nombre d'heures de cours) parmi les employés est appropriée

Le management participatif	MAP1 : Les enseignants participent à la prise de décision dans l'établissement MAP2 : Mes suggestions et propositions sont prises en compte par la hiérarchie MAP3 : Les décisions des conseils de classe et de département sont respectées MAP4 : Je ne reçois pas des représailles en cas d'avis contraire à celui de la hiérarchie
L'appréciation des compétences	APC1 : Mon travail est basé sur des objectifs clairs définis en début d'année APC2 : L'évaluation du personnel dans mon établissement est objective APC3 : Je prends part à l'appréciation de mes compétences APC4 : La hiérarchie reconnaît le travail bien fait
La formation continue	FORM1 : Les formations continues ouvertes à tous FORM2 : Le partage de la formation avec les collègues est une réalité FORM3 : J'ai la possibilité d'évoluer dans ma carrière grâce à ma formation FORM4 : L'évaluation à froid des formations est une réalité dans mon établissement
La gestion des carrières et la mobilité	GEC1 : Le statut particulier des enseignants est respecté en ce qui concerne les avancements GEC2 : La politique de promotion est objective et équitable GEC3 : Les affectations des enseignants prennent en compte leurs capacités d'adaptation dans le nouvel environnement GEC4 : Je peux bénéficier d'une promotion grâce à mon bon travail

Source : Auteur

4.3.2.2. Les échelles de mesure de la variable dépendante

Nous voulons requérir l'appréciation des répondants sur leur propre performance sociale. Il s'agit de mesurer leur niveau de-^{*}satisfaction, d'engagement, d'assiduité et leur état d'esprit. Chaque dimension comporte quatre items. Soit un total de seize items pour la variable dépendante. Ceux -ci sont notés sur une échelle de Likert en cinq points allant de 1 = pas du tout d'accord à 5 = tout à fait d'accord.

Tableau 18 : Echelles de la variable dépendante

Dimensions	Items
Satisfaction du personnel	SAT1 : La gestion du personnel enseignant est globalement satisfaisante SAT2 : Je suis fier de mon travail d'enseignant et je n'hésite pas à encourager mes frères et amis à me rejoindre SAT3 : Je suis épanoui dans mon travail d'enseignant SAT4 : Je n'accepterais pas d'abandonner ce métier même si j'ai d'autres opportunités
Engagement du personnel	ENG1 : Je suis très impliqué dans le travail ENG2 : Mon travail est stimulant et énergisant ENG3 : Vous êtes prêts à faire des efforts supplémentaires sans attendre une compensation ENG4 : Vous envisager de réaliser toute votre carrière professionnelle dans l'enseignement
Absentéisme	ABS1 : Je suis rarement absent au travail ABS2 : Mes absences sont dues à mes mauvaises conditions de travail ABS3 : Mes absences sont dues à la maladie ABS4 : Je n'ai pas de remord quand je manque l'école
Etat d'esprit	ETE1 : Je comprends la politique éducative du pays ETE2 : J'ai la volonté de me sacrifier pour le succès de ses élèves ETE3 : Je respecte rigoureusement la discipline et les instructions de ma hiérarchie ETE4 : Je partage la vision éducative du Gouvernement

Source : Auteur

Pour réaliser cette activité, nous avons conçu une procédure structurée le recueil des données inspirées principalement des travaux de Mac Duffie (1995) et d'Ichniowski, Shaw et Prenchi (1997). Pour pouvoir construire un questionnaire correctement utilisable, il nous a paru utile de discuter avec certains enseignants choisis de façon aléatoire pour obtenir leur avis global sur notre projet de questionnaire. Les échanges avec eux ont permis de faire des ajustements. Mais, le plus difficile a été de traduire le questionnaire en anglais, non pas que nous ne connaissions pas la langue, mais à cause des nuances linguistiques et des biais qui pourraient y avoir à l'issue de la traduction. Pour régler ce

problème, nous nous sommes rapprochés des enseignants qui nous semblaient parfaitement bilingues, ce qui nous a permis d'obtenir une traduction plus proche du texte en français.

Cette étape achevée, il restait de procéder au prétest. Nous avons soumis ce questionnaire à trois enseignants francophones et trois enseignants anglophones issus d'établissements différents. Il s'agissait pour nous de nous rassurer que nos questions étaient compréhensibles, accessibles et que les réponses pouvaient être exploitables. Sur les six enseignants concernés par notre prétest, 02 n'ont pas semblé avoir aisément compris toutes les questions et les modalités de réponse. Après échanges avec eux, nous avons effectué de légères modifications dans la formulation de certaines questions avant de valider définitivement notre questionnaire dont la version finale a été mise en forme en anglais et en français.

4.3.2.3. Synthèse des variables et leur opérationnalisation

Le tableau synthétique ci-dessous est d'une importance capitale car elle permet d'avoir une lecture globale de l'ensemble de notre modèle opératoire.

Tableau 19 : Tableau synthétique d'opérationnalisation de la recherche

Pratiques de GRH et performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun		Thème	
Les pratiques de GRH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun		Hypothèse générale	Tableau N° : TABLEAU SYNTHÉTIQUE DE L'OPÉRATIONNALISATION DE LA RECHERCHE
HR3 : Les pratiques de développement des RH ont une influence sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire		Hypothèses de recherche	
HR2 : Les pratiques de stimulation des RH ont un effet sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire		Variables	
HR1 : Les pratiques d'acquisition des RH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire		Indicateurs	
VD : La performance sociale		Modalités	
VI3 : Les pratiques de développement	VI2 : Les Pratiques de stimulation	VI1 : Les systèmes d'acquisition	Nombre d'items
<ul style="list-style-type: none"> -Engagement affectif -Satisfaction au travail -Absentéisme -Etat d'esprit 	<ul style="list-style-type: none"> -Rémunération incitative -Conditions de vie au travail -Management participatif 	<ul style="list-style-type: none"> -Organisation du travail -Recrutement -Intégration 	<ul style="list-style-type: none"> (1) Pas du tout d'accord (2) Pas d'accord (3) Neutre (4) D'accord (5) Tout à fait d'accord
<ul style="list-style-type: none"> (1) Pas du tout d'accord (2) Pas d'accord (3) Neutre (4) D'accord (5) Tout à fait d'accord 	<ul style="list-style-type: none"> (1) Pas du tout d'accord (2) Pas d'accord (3) Neutre (4) D'accord (5) Tout à fait d'accord 	<ul style="list-style-type: none"> (1) Pas du tout d'accord (2) Pas d'accord (3) Neutre (4) D'accord (5) Tout à fait d'accord 	12
Gui de d'entretien et questionnaire			
Instrument de recherche			
Instrument statistique			
<ul style="list-style-type: none"> - Régression linéaire simple et régression linéaire multiple - Fréquence - AFCM - Alpha de Cronbach 			

Source : Auteur

4.4. Méthodologie de traitement des données

Le traitement des données qualitatives n'obéit pas aux mêmes contraintes que celles des données quantitatives.

4.4.1. Le traitement des données qualitatives

Après la collecte des données, l'étape suivante consiste à choisir la technique d'analyse appropriée. Les entretiens ont fait l'objet d'une prise de notes complétée par l'enregistrement après une autorisation préalable de l'interviewé. Pour mieux conduire notre analyse, tous les entretiens ont été retranscrits. Concernant l'analyse des données qualitatives, il existe une multitude de techniques parmi lesquelles le chercheur doit effectuer un choix. Jolibert et Jourdan (2011) présentent trois principales techniques à savoir le résumé, l'analyse thématique de contenu et l'analyse de contenu.

4.4.1.1. Le résumé

Selon Ndayirata (2017), le chercheur qui choisit le résumé doit avant tout faire un rapport synthétique de son étude en quatre étapes à savoir : (1) la découverte des données qui correspond à l'étape de repérage de toutes les phrases ayant une connotation répétitive et contradictoire des répondants. Ici, le chercheur commence par une compréhension globale de ces phrases puis les analyse de façon plus détaillée au fur et à mesure de son rapport ; (2) la réduction des données : cette étape vise à rencontrer tout ce qui apparaît régulièrement dans le discours du répondant : une idée, une opinion, un sentiment ; (3) la recherche de sens et l'interprétation : cette étape permet au chercheur d'analyser toutes les données collectées. La méthode d'analyse inférentielle lui permet de mieux interpréter les données qu'il dispose ; (4) la rédaction finale : dans cette étape, les idées principales sont exposées ainsi que les problèmes majeurs soulevés par les enquêtés, leurs motivations et leurs opinions.

4.4.1.2. Le principe de l'analyse de contenu

L'analyse de Contenu est la méthode la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives. Le précurseur de cette méthode d'analyse qualitative est Berelson (1952). Il la considère comme une technique d'analyse très adaptée pour la recherche qualitative. Selon Bardin (2003), elle consiste à les recueillir et à traiter des matériaux linguistiques. Ces matériaux peuvent avoir été recueillis au moyen d'enquêtes ou d'interviews ou bien ce sont des matériaux « naturels », regroupés en vue d'une recherche, tels que des articles de journaux, des récits, des témoignages, des discours politiques, des œuvres littéraires, etc. Aussi, c'est un ensemble d'instruments

méthodologiques en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin, 2003). Wanlin (2007) indique que l'analyse de contenu thématique se distingue de l'analyse de contenu syntaxique ou lexicale en ce sens qu'elle se fonde sur des unités de sens ou de signification au lieu d'être réalisée à partir de la construction du discours. Pour lui, l'analyse de contenu consiste à découper et à classer les discours recueillis selon ces unités de sens ou thèmes ; puis à les regrouper en catégories homogènes, pertinentes, exclusives, exhaustives et objectives. Grawitz (2001) définit les catégories comme des « rubriques significatives, en fonction desquelles le contenu sera classé ».

Tableau 20 : Synthèse de la méthode d'analyse des données qualitatives

Analyse des données qualitatives	Interprétation des résultats
Données du terrain	Problématique d'étude
Analyse de contenu	Méthode Interprétative
Description du matériel recueilli	Etude de la signification des données, Elaboration des conclusions et des enseignements à tirer Evaluation des pistes et des solutions

Source : Andreani et Conchon (2018))

4.4.1.3. L'analyse thématique de contenu

Selon Jolibert et Jourdan (2011), l'analyse thématique de contenu consiste à établir une grille d'analyse qui synthétise l'ensemble des questionnaires d'entretiens. Seulement les catégories ou les classes qui serviront à la codification des données seront prédéterminées par le chercheur : « *elles n'émanent donc pas directement de la lecture des informations brutes* ». La principale particularité de cette analyse selon l'auteur, est qu'elle est : « *préexistante à l'expérimentation et résulte soit d'une théorie locale ajustée à un champ de recherche particulier (...) soit d'une théorie générale* ». Le déroulement d'une analyse thématique de contenu est assez simple. Il faut synthétiser toutes les informations recueillies lors des entretiens dans un tableau unique dans lequel figure en colonne les entretiens et en ligne les catégories. Chaque case comporte des éléments issus des entretiens et associés à un thème particulier. Notre objectif étant avant tout de comprendre la réalité, nous ne pouvons pas nous permettre d'effectuer un simple résumé. Par ailleurs, notre design de recherche étant séquentiel et explicatif, nous avons opté pour l'analyse thématique de contenu, les informations obtenues devant nous permettre d'interpréter les résultats quantitatifs.

4.4.1.4. Les étapes de l'analyse de contenu

En 1997, Bardin a synthétisé l'analyse des données qualitatives en trois principales étapes : la retranscription des données, le codage des informations et le traitement. En 2003, il a proposé une autre procédure plus complète que la première dans la démarche mais qui respecte les mêmes grandes étapes.

➤ La préanalyse : retranscription des interviews et notes d'observation

La retranscription des interviews est menée en général à la main (Silverman, 1999). Elle note mot à mot tout ce que dit l'interviewé, sans en changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation. Souvent, les discours hors contexte et hors sujet, ne sont pas retranscrits car ce sont des pauses que les participants se donnent pour se détendre. De temps en temps, si le discours verbal est pauvre, les comportements gestuels d'approbation ou de rejet (par exemple les mimiques) sont notés.

La retranscription est un travail long et une tâche peu gratifiante. Par exemple, on estime qu'il faut pour 1h d'entretien, passer 2 à 3 heures à saisir les 6 000 à 8 000 mots à l'ordinateur sous Word (Andreani et Conchon, 2018). Plusieurs logiciels spécialisés sont disponibles sur internet pour faciliter la retranscription vocale, on peut utiliser des logiciels de retranscription vocale même si la fidélité de leur traduction reste questionnable.

Pour faciliter leur tâche, un certain nombre de sociétés d'études marketing pratique la prise de notes directes au cours des réunions ou des entretiens. Cependant, ces méthodes sont décevantes car elles ne fournissent que 50 % du discours des interviewés alors que 80 % au moins est indispensable à l'analyse. Par ailleurs, ces notes déforment la plupart du temps les mots des interviewés en les remplaçant par ceux du preneur de notes. Pour ces raisons, (Robert et Bouillaguet, 1997) suggèrent une mise à plat par écrit à froid dont objectif est de relever les observations et le ressenti particulier de l'enquêteur. Les notes directes racontent tout ce qui doit être dit, mêmes les plus petits détails. Elles échappent à la logique du résumé et de la synthèse et s'attachent à découvrir les signaux faibles (les thèmes moins fréquents, qui sont émergents et qui sont porteurs d'avenir). Elles évitent les grilles d'analyses qui réduisent la profusion sémantique car la plus petite information est une explication du marché poussée à l'extrême.

Dans notre cas, nous avons utilisés à la fois les logiciels de retranscription vocale, mais des retraitements manuels ont été refaits sous Word, en nous appuyant sur les notes prises lors des interviews, pour enfin avoir des contenus facilement exploitables.

➤ **L'exploitation du matériel**

Le but poursuivi durant cette phase centrale d'une analyse de contenu consiste à appliquer, au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique mais ne dénaturant pas le contenu initial (Robert et Bouillaguet, 1997). Cette deuxième phase consiste surtout à procéder aux opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées. Le codage explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interview ou d'observations (Berg, 2003). Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Il s'agit d'un processus lourd et minutieux qui est fait à la main et pour lesquels il n'existe aucun système automatique.

Avant de coder les données qualitatives retranscrites, une grille d'analyse est construite (Andreani et Conchon, 2018). le codage/comptage des unités consiste à appliquer les catégories au corpus et à remplir les grilles d'analyse selon, d'une part, l'unité d'enregistrement retenue, c'est-à-dire le « segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse » (Robert et Bouillaguet, 1997), et, d'autre part, l'unité de numération, c'est-à-dire « la manière dont l'analyste va compter lorsqu'il a choisi de recourir à la quantification ; l'unité de numération correspond donc à ce qu'il compte » (Robert et Bouillaguet, 1997). Les unités de codage – encore appelées unités d'analyse – établissent la façon de coder les catégories d'analyse. On peut réaliser ce codage en découpant le texte en morceaux (extrait significatifs) puis leur attribuant une catégorie. Ces extraits peuvent correspondre aux différentes phrases elles-mêmes, aux idées exprimées ou à leur contexte.

➤ **Traitement, interprétation et inférence**

Le traitement des données qualitatives peut être mené d'un point de vue sémantique ou statistique (Andreani, Conchon, 2001). Dans le cas des traitements dits « sémantiques », l'analyse est conduite à la main, selon la démarche de l'Analyse de Contenu. Par approximations successives, elle étudie le sens des idées émises ou des mots. Les études réalisées par les professionnels suivent souvent cette approche traditionnelle (Morrison, Haley, Sheehan et Taylor, 2002). Au contraire, les traitements statistiques sont réalisés sur ordinateur à partir de logiciels de traitement de textes. Les analyses procèdent à des comptages de mots, des morceaux de phrases ou des catégories et à des analyses de données (par exemple analyse factorielle des correspondances). Les chercheurs académiques sont friands de ces approches.

Lors de cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significatives et valides. Ainsi, des opérations statistiques simples, tels que, par exemple, des pourcentages, ou plus complexes, telles que, par exemple, des analyses factorielles, permettent d'établir des tableaux de résultats, des diagrammes, des figures, des modèles qui condensent et mettent en relief les informations apportées par l'analyse (Bardin, 2003). Ces résultats peuvent être soumis à des épreuves statistiques et des tests de validité pour plus de rigueur. A la suite de cela, on avance des interprétations à propos des objectifs prévus ou concernant d'autres découvertes imprévues et on propose des inférences.

Le chercheur a la possibilité de faire des traitements sémantiques (Plus prisés chez les professionnels) ou alors de réaliser des traitements statistiques qui ont la faveur des chercheurs (Andreani et Conchon, 2018). Nous avons naturellement choisi les traitements statistiques. Le traitement statistique code et traite les données qualitatives à l'aide de logiciels spécifiques (Fielding, Lee, 1998). Les informations (en général les mots plus que les phrases) sont codées informatiquement et traitées quantitativement. Le sens des interviews ou des observations est mis en évidence par l'analyse statistique.

Une fois le codage et la catégorisation achevée, il interpréter les idées principales retenues. L'interprétation des résultats consiste à « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert et Bouillaguet, 1997). Cette phase de l'analyse de contenu est certainement la plus intéressante puisqu'elle permet, d'une part, d'évaluer la fécondité du dispositif, et, d'autre part, la valeur des hypothèses. L'interprétation établit les enseignements à tirer des explications et les réponses apportées à la problématique de l'enquête.

La procédure d'interprétation des résultats fournit une lecture globale des données en éclairant et en complétant ses conclusions à la lumière des objectifs de l'étude (Andreani et Conchon, 2018). Il s'agit de dépasser les résultats premiers et immédiats de l'enquête (les propos des entretiens ou les comportements observés), et de proposer des recommandations (cas des études en milieu professionnel) ou d'élaborer des modèles théoriques (cas des recherches académiques). Elle est fondée sur un système d'explication général qui va au-delà des données et qui les généralisent. A l'aide du jugement de l'analyste, elle fait la synthèse entre les idées fortes du terrain et le contexte stratégique ou théorique dans lesquelles elles s'inscrivent. En analyse de contenu, l'on utilise l'inférence qui est un type d'interprétation contrôlée lors de laquelle on accomplit « une opération logique par laquelle on tire des conséquences à partir d'une ou de plusieurs propositions. Il s'agit comme le rappelle Robert

et Bouillaguet (1997), d'apporter la preuve nécessaire à la justification propos qu'on avance. Pour Bardin (2003), « *Les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes* ». Il s'agit d'un diagnostic pas à pas des solutions partant de la description fidèle des interviews ou des observations et en déterminant les conséquences du point de vue des choix stratégiques ou des concepts théoriques.

Dans cette recherche, nous nous appuyerons sur la démarche synthétique de Colle (2006), qui s'inspirant de celle de Bardin (2003), présentera les résultats concernant chaque variable en trois temps à savoir le recensement des indicateurs relatifs à chacune des dites variables, le codage et l'analyse des extraits significatifs. Seulement cette dernière étape sera utilisée lors de l'interprétation des résultats d'analyse quantitative suivant le design séquentiel explicatif de Morse (1991).

4.4.2. Les méthodes d'analyse descriptive : Fréquences, fiabilité et dimensionnalité des instruments de mesure

Pour arriver au test de nos hypothèses, nous devons au préalable nous assurer de la qualité et de la fiabilité de nos instruments de mesure. L'analyse des fréquences nous permettra d'apprécier le niveau de pertinence ou d'implantation des pratiques de GRH dans l'enseignement secondaire public au Cameroun ainsi que le niveau de performance sociale des enseignants. 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 (AFCM), puisque nos variables d'études mobilisées sont essentiellement qualitatives.

4.4.2.1. L'analyse des fréquences

Cette étape est indispensable à l'évaluation du niveau d'implantation des pratiques de GRH dans le système éducatif Camerounais. En statistique, on appelle fréquence absolue l'effectif des observations d'une modalité et fréquence relative ou simplement fréquence, le quotient de cet effectif par celui de l'échantillon.

L'expression fréquence (valeur) n'est jamais ambiguë. Si valeur est un nombre entier positif, il s'agit de la fréquence absolue, c'est-à-dire l'effectif de la classe. Si valeur est un nombre compris entre 0 et 1 ou un pourcentage, il s'agit de la fréquence relative. L'intérêt du calcul d'une fréquence est de permettre des comparaisons entre des séries d'observations portant sur des échantillons inégalement

nombreux. L'expression en pourcentage facilite les comparaisons. Ainsi, notre échantillon valide étant de 426 enseignants qui ont répondu aux questions à l'aide de l'échelle de Likert à 5 modalités, nous considèrerons comme non pertinentes et pas bien implantées, les pratiques de GRH 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 sera appliquée pour la performance sociale. Les bonnes performances sont celles qui se situent aux niveaux 4 et 5 de l'échelle de Likert. Les avis se situant entre 1 et 3 seront considérées comme traduisant un niveau de performance sociale faible.

4.4.2.2. Le test de la fiabilité des échelles : le coefficient Alpha de Cronbach

Le test de fiabilité ou de cohérence interne se fait à l'aide du coefficient Alpha de Cronbach. Il traduit le degré de cohérence interne des échelles utilisées ou leur capacité à produire des résultats similaires en cas d'utilisations répétées sur un même phénomène (Grawitz, 1993 ; Roussel et al., 2009 ; Baumard et al., 2003 ; Evrard, Pras, et Roux, 2003). Selon ces derniers auteurs, l'alpha de Cronbach permet de « mesurer la fiabilité des différentes questions censées mesurer un même phénomène ». Ce coefficient est le plus usité dans les recherches en gestion (Igalens et Roussel, 1998).

Une échelle possède une bonne cohérence interne lorsque ses items ont un alpha proche de 1. Cependant, il n'existe pas de test statistique permettant de conclure si l'alpha est acceptable ou non. Pour certains chercheurs, il doit être compris entre 0,6 et 0,7 (Nunnally, 1978). Pour d'autres, le seuil est de 0,6 pour une étude exploratoire et de 0,8 pour une étude confirmatoire (Evrard, Pras, et Roux, 2003). Igalens et Roussel (1998) quant à eux préconisent un seuil de 0,7. Nous retiendrons pour cette étude, les seuils proposés par Evrard, Pras, et Roux (2003).

4.4.2.3. Le Choix du nombre d'axes à retenir

La méthode utilisée ici est l'Analyse Factorielle en Correspondance Multiple (AFCM) à l'aide du logiciel SPSS version 23. Plusieurs règles sont utilisées pour juger de la dimensionnalité des échelles de mesure et le nombre d'axes factoriels à retenir :

- ***Le critère des valeurs propres (ou critère de Kaiser):*** cette règle consiste à retenir autant d'axes que de valeurs propres supérieures à 1 lorsque la factorisation porte sur la matrice des corrélations. Lorsque c'est la matrice des covariances qui est factorisée, la règle impose de ne retenir que les axes dont la valeur propre est supérieure à la moyenne des valeurs propres (autrement dit, on

ne retient que les axes dont le pourcentage de variance expliquée est supérieur à $100/k$, k étant le nombre de variables).

- ***Le critère de la restitution minimum*** : il consiste à fixer un seuil minimum de variance à expliquer. Dans le domaine du marketing, Védrine (1991) préconise de retenir un seuil minimum d'information à restituer aux alentours de 75%. Dans le domaine de la Gestion des Ressources Humaines, les concepts étant souvent difficiles à mesurer, Igalens et Roussel (1998) situent ce seuil aux alentours de 50%. La règle consiste alors à retenir autant d'axes que nécessaire pour atteindre ce seuil minimum.

- ***Le critère du coude de Cattell (ou « scree test »)***: il consiste à observer la courbe des valeurs propres placées par ordre décroissant. Evrard, Pras, et Roux (2003, p.383) considèrent que « *la variance restituée par chaque facteur va en diminuant. La règle d'arrêt consiste à chercher quel est – dans une analyse marginale – le premier des facteurs dont l'élimination conduit à une perte d'information minimum* ». Le test du coude consiste donc à repérer sur un graphique, comprenant en abscisse le numéro des axes factoriels et en ordonnée le pourcentage de variance restituée par chaque axe, l'angle le plus aigu sur la courbe des pourcentages. Les axes situés après le changement de concavité ne sont pas retenus dans la mesure où, au-delà de ce « coude », la perte d'un axe factoriel représente une perte d'information minimale.

- ***L'approche de Benzécri*** : Benzécri (1973) citée par Igalens et Roussel (1998) préconise de retenir tous les facteurs qui sont facilement interprétables en se fondant, non pas sur les résultats statistiques qui sont parfois embarrassants, mais plutôt sur une recherche de la signification des axes.

Dans le cadre de notre recherche, nous décidons de retenir les axes en fonction du pourcentage de la moyenne de la variance expliquée des différents axes obtenus. Nous retiendrons les deux premiers axes factoriels dont la moyenne de la variance totale est supérieure à 50%. Evrard, Pras, et Roux (2003) estiment que ce seuil est acceptable. Une fois le nombre d'axes factoriels retenu, nous procéderons à l'épuration de chaque échelle de mesure en supprimant les items faiblement corrélés aux axes. Selon eux, cette procédure s'effectue en plusieurs itérations. La qualité de représentation d'un énoncé sur les axes retenus est indiquée par les « communalités » qui sont des coefficients de corrélation multiple entre cet énoncé et les axes factoriels. Ils indiquent la part de variance de la variable expliquée par les axes factoriels retenus. Evrard, Pras, et Roux (2003) recommandent de ne conserver que les items dont la communalité est supérieure à 0,4. Dans notre cas, nous éliminerons les items dont les moyennes des deux axes sont inférieures à 0,5.

4.4.3. Les méthodes d'analyse inférentielle : test du modèle de recherche

La régression a généralement pour but de fournir des informations sur l'effet que peut avoir une variable indépendante ou explicative sur une variable dépendante ou à expliquer. L'intérêt pour les modèles de régression est important dans la mesure où ceux-ci constituent un approfondissement pour les modèles d'analyse bivariée qui restent la plupart du temps de nature Evrard, Pras, et Roux (2003).

Ainsi, la régression linéaire simple permettra de rechercher et d'établir le type de relation entre les sous-groupes de pratiques de GRH et la performance sociale à partir d'une équation linéaire c'est-à-dire de prédire les valeurs de l'une des variables connaissant l'autre. Son objectif est de confirmer une relation de cause à effet entre deux ou plusieurs variables

L'analyse se fera en quatre étapes à savoir : (1) vérifier qu'il existe une corrélation significative entre les variables explicatives et les variables à expliquer et l'absence de multicollinéarité entre elles; (2) évaluer la pertinence du modèle à travers l'analyse de la variance, (F de Fisher, et T de student) ; (3) évaluer l'ajustement des données et la variabilité expliquée au modèle de régression, (R^2 doit être supérieur à 0,3) ; (4) évaluer les paramètres du modèle de régression ($\beta < 0,29$, l'effet est faible ; si $0,3 < \beta < 0,49$, l'effet de la régression est moyen et $\beta > 0,49$ l'effet est fort ; le T de Student avec p value $< 0,01$). Nous examinerons par ailleurs les résidus à travers le test de Durbin-Watson (Valeur située entre 1 et 3, les valeurs proches de 2 étant les plus pertinentes).

4.4.3.1. La vérification de l'existence de corrélation significative et de l'absence de multicollinéarité entre les variables

Deux conditions sont essentielles pour réaliser une analyse de régression. La première condition de cette analyse de régression est l'existence d'une corrélation forte entre l'acquisition des RH et la performance sociale (Corrélation de Person). La seconde condition est celle de l'inexistence d'une multicollinéarité entre les deux variables. Dans une régression, la multicollinéarité est un problème qui survient lorsque certaines variables de prévision du modèle mesurent le même phénomène. Une multicollinéarité prononcée s'avère problématique, car elle peut augmenter la variance des coefficients de régression et les rendre instables et difficiles à interpréter. L'indicateur utilisé est la VIF (Variance Inflation Factor). Il n'y a pas de consensus sur la valeur au-delà de laquelle on doit considérer qu'il y

a multicolinéarité. Rodríguez (2010) estime qu'une VIF en dessous de 4 est acceptable et lorsqu'elle est proche de 1 c'est l'idéal.

4.4.3.2. Évaluation de l'ajustement du modèle de régression aux données et de la variabilité expliquée par le modèle de régression

Le coefficient de corrélation R permettra d'attester l'existence d'une corrélation significative entre les deux variables. Un coefficient égal à 1 indique clairement que les deux variables sont significativement en relation, (même valeur obtenue lors de l'analyse des corrélations). Selon Evrard, Pras, et Roux (2003) des coefficients de corrélation supérieure à 0,5 sont généralement admis comme étant satisfaisantes. Le coefficient de détermination R^2 permettra de mesurer la prédiction de la régression linéaire. Ce coefficient se situe entre 0 (exprime un pouvoir de prédiction faible) et 1 (exprime un pouvoir de prédiction fort voire parfait). Un coefficient de détermination qui est en dessous de 0,3 n'est pas satisfaisant (Evrard, Pras, et Roux, 2003). Traduit en pourcentage, ce coefficient contribue à l'explication de la variabilité du modèle de régression et indique par-là, le pouvoir de prédiction de la variable indépendante sur la variable dépendante. La variation de F associé au modèle est très importante pour expliquer la significativité de la variance de la variable indépendante. Une significativité de F avec $p < 0,05$ est significative et lorsque $p < 0,001$, elle est très significative.

4.4.3.3. Évaluation des paramètres du modèle

Une fois la significativité du modèle vérifiée, il est possible de construire l'équation de régression pour prédire une valeur de Y , variable dépendante. Cela se fait à travers l'analyse des paramètres du modèle notamment l'observation du coefficient standardisé Béta (β). La valeur Béta standardisé indique le changement en écart type de la variable dépendante pour chaque augmentation d'un écart type de la variable indépendante quand en fonction de la valeur constante. Le signe du coefficient nous informe sur le sens de la relation ainsi que sur le degré auquel chaque prédicteur influence la variable dépendante. Dans les cas de régression linéaire simple, le coefficient standardisé à la même valeur que le coefficient de corrélation. Mais, ce coefficient change en cas de régression linéaire multiple.

L'équation de la droite de régression linéaire dans notre modèle est de la forme $Y = bX + a$. La droite de régression de Y en fonction de X introduit l'hypothèse que les valeurs de Y dépendent de celles de X , c'est-à-dire postulent que la connaissance des valeurs de X permet de prévoir les valeurs

de Y. Il s'agit donc d'un modèle de prévision et l'objectif est de minimiser l'erreur de prévision c'est-à-dire la distance entre les valeurs Y_i observées et les valeurs Y^*_i estimés par la relation $Y^*=aX+b$.

L'équation de notre modèle se présente de la manière suivante :

- **Y_1 Performances sociale** = $a_1 X_{\text{acquisition des RH}} + b_1 + \varepsilon_1$
- **Y_2 Performances sociale** = $a_2 X_{\text{stimulation des RH}} + b_2 + \varepsilon_2$
- **Y_3 Performances sociale** = $a_3 X_{\text{développement des RH}} + b_3 + \varepsilon_3$
- **Y Performances sociale** est la variable dépendante représentant la performance sociale (engagement, satisfaction, absentéisme et état d'esprit)
- **$X_{\text{acquisition des RH}}$, $X_{\text{stimulation des RH}}$ et $X_{\text{développement des RH}}$** sont les variables indépendantes permettant d'expliquer la variable dépendante
- **(a_1, b_1), (a_2, b_2), (a_3, b_3)** sont les paramètres respectifs des modèles (1), (2) et (3)
- **$\varepsilon_1, \varepsilon_2, \varepsilon_3$** représentent respectivement les erreurs des modèles (1), (2) et (3)

L'analyse des résidus est toute autant utile pour confirmer le modèle de régression.

4.4.3.4. L'analyse des résidus et la validation des hypothèses

L'examen des résidus est nécessaire pour confirmer la qualité du modèle. Cela est possible à travers le test de Durbin-Watson et l'examen des graphiques. Ce test permet d'évaluer la corrélation entre les résidus et les erreurs. Sa valeur varie entre 0 et 4. Il permet de confirmer ou d'infirmer l'indépendance entre les résidus. Pour s'assurer que les résidus ne sont pas corrélés, la valeur du test de Durbin-Watson doit se situer entre 1,5 et 2,5. Une valeur du test de Durbin-Watson permet de dire à priori que les résidus ne sont pas corrélés et que le modèle de régression est valide. Toutefois, il faut examiner les graphiques pour confirmer et valider cette conclusion. Un nuage de point regroupé autour de la droite de régression permet de valider la qualité du modèle de régression.

4.5. Conclusion du chapitre 4

Dans le chapitre qui vient d'être achevé, nous avons décrit la méthodologie suivie pour la réalisation de cette recherche. Nous avons commencé par une phase préliminaire qui a été consacrée à la présentation du modèle de recherche quali-quantitatif et la description de l'échantillon de notre étude. Nous avons à cet effet décrit notre échantillon qualitatif et notre échantillon quantitatif. La deuxième phase était consacrée à la méthode de collecte des données. Les données qualitatives ont été

collectées au moyen d'interviews semi-directives tandis que les données quantitatives ont été collectées à l'aide de questionnaire. Enfin, nous avons présenté notre méthodologie de traitement des données. Pour les données qualitatives, nous avons choisi l'analyse des contenus à l'aide du logiciel QDA Miner. Pour les données quantitatives, nous avons choisis d'une part les tests de qualité et de fiabilité pour l'analyse descriptive et d'autre part la régression linéaire pour l'analyse inférentielle à l'aide du logiciel SPSS 23.

Le prochain chapitre est consacré à la présentation des résultats. Nous commencerons par présenter les résultats de l'analyse qualitative qui porte sur la perception de 14 responsables d'établissement et cadre du MINESEC sur le niveau d'implantation des pratiques de GRH dans le système éducatif camerounais ainsi que le niveau de performance sociale de leurs collaborateurs. Nous poursuivrons par la présentation des résultats de l'analyse quantitative. Il s'agira particulièrement des résultats de l'analyse descriptive et de l'analyse inférentielle.

CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS

5.1. Introduction du chapitre 5

Le chapitre précédent nous a permis de décliner notre méthodologie de collecte et de traitement des données qualitatives et quantitatives. Les interviews ont été menées auprès de 14 responsables d'établissements et cadres du MINESEC. Le traitement des données d'enquête qualitative se fera à travers la méthode d'analyse des contenus. Elle permettra de catégoriser les informations et de coder les données pour en ressortir les extraits significatifs. Nous ferons d'abord un traitement manuel et les données traitées seront analysées automatiquement sous Excel puis sous QDA Miner. Pour l'étude quantitative, nous avons collecté les informations au moyen de questionnaires valides dont 426 ont été retenus. Le traitement des données recueillies se fera par la méthode de régression linéaire, à l'aide du logiciel SPSS 23 sous environnement Windows.

Dans ce nouveau chapitre, nous présenterons d'abord les résultats de l'analyse qualitative (1), ensuite les résultats de l'analyse quantitative exploratoire (2) et enfin les résultats de l'analyse quantitative confirmatoire (3).

5.2. Résultats de l'étude qualitative

L'analyse de contenu thématique concernera d'une part les pratiques de GRH et d'autre part les conséquences de ces pratiques sur la performance sociale. Il en sortira une réponse partielle à la problématique ainsi que des éléments d'enrichissement de notre modèle de recherche.

5.2.1. Résultats concernant les pratiques de GRH

Nous avons dégagé trois catégories de codage à savoir l'acquisition des RH, la stimulation des RH et le développement des RH. Chaque codage comporte plusieurs thèmes mis en évidence lors des interviews. Certains de ces thèmes ont été évoqués spontanément par les responsables d'établissement scolaire : organisation du travail, recrutement, rémunération, gestion des carrières, formation, conditions de travail. En revanche, d'autres ont été suggérés : intégration des nouveaux enseignants, évaluation des compétences, management participatif. Les résultats statistiques présentés dans le tableau 21 ont été obtenus à l'aide du logiciel QDA Miner après une retranscription des interviews à l'aide des modules online, puis un retraitement manuel. Cela nous a permis de faire des corrections sur les retranscriptions faites par les logiciels, et qui ne correspondaient pas à ce que nous recherchions.

Tableau 21 : Catégories de codage, nombres et fréquences de citations, nombres d'entretiens concernés « Pratiques de GRH »

Catégories	Thèmes	Nombre total de citations	% des citations totales	Nombre d'entretiens concernés
Acquisition des RH	Organisation du travail	67	3,55%	14
	Le recrutement	189	9,87%	14
	L'intégration	52	2,76%	14
Stimulation des RH	La rémunération	442	23,47%	14
	Conditions de vie au travail	400	21,24%	14
	Le management participative	85	4,51%	14
Développement des RH	La gestion des carrière	316	16,78%	14
	La formation	118	6,26%	14
	L'appréciation des compétences	154	08,17%	14
TOTAL		1883	100%	

Source : Résultats obtenus sous Excel et QDA Miner

On peut constater à l'observation de ce tableau que les sujets qui reviennent le plus et font l'objet d'un plus grand intérêt de la part des interviewés et sont par ordre d'importance : la rémunération, les conditions de vie au travail, la gestion des carrières, le recrutement, l'appréciation des compétences et la formation. Bien qu'évoquées plus faiblement, le style de management, l'organisation du travail et l'intégration des nouveaux employés font également l'objet de préoccupations.

5.2.2. Les pratiques d'acquisition des ressources humaines

Cette section nous permet de mettre en évidence les pratiques d'acquisition des ressources humaines qui reviennent fréquemment dans les entretiens. Le tableau 22 indique que 16,35% des citations relatives aux pratiques de GRH portent sur l'acquisition des RH. Dans cette catégorie, le recrutement préoccupe les personnes interrogées à hauteur de 61,36% sur les 308 citations obtenues. L'organisation du travail suit avec 21,75% ; enfin, l'intégration avec 16,87%.

Tableau 22 : Catégorie de codage pour « Acquisition des RH »

Catégories	Thèmes	Nombre total de citations	% des citations de la catégorie	% des citations totales	Nombre d'entretiens concernés
Acquisition des RH	Organisation du travail	67	21,75%	3,55%	14
	Le recrutement	189	61,36%	9,87%	14
	L'intégration	52	16,87%	2,76%	14
TOTAL		308	100,00%	16,35%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

➤ **Codes dégagés**

Le tableau 23 présente les principaux codes dégagés dans le cadre de la première division, celle concernant l'acquisition des RH. Il met en évidence les principaux items qui reviennent dans les interviews relatifs au recrutement et à l'intégration des enseignants nouvellement arrivés dans les établissements.

Tableau 23 : Fréquences de citations pour la catégorie « Acquisition des RH »

Thèmes	Code	Nombre total de citations	% citations dans la Catégorie	% des citations Total	Nombre d'entretiens Concernés
<i>L'organisation du travail</i>	Responsabilités bien établies	15	4,87%	0,80%	8
	Organigramme connu et respecté	23	7,47%	1,22%	9
	Les limites du pouvoir connus	21	6,82%	1,12%	5
	Les missions du poste bien déterminées et maîtrisées	25	8,12%	1,33%	7
Sous total organisation du travail		67	21,75%	3,56%	14
<i>Le recrutement du personnel</i>	Analyse du besoin à la base	21	6,82%	1,12%	5
	Profil du poste adapté	40	12,99%	2,12%	9
	Concours objectifs	48	15,58%	2,55%	12
	Études de dossier objectif	34	11,04%	1,81%	8
	Couverture des postes	47	15,26%	2,50%	11
Sous total recrutement		189	61,36%	10,03%	14

L' intégration du personnel	Qualité de l'accueil	30	9,74%	1,59%	12
	Tutorat existant	15	4,87%	0,80%	6
	Livret d'accueil existant	8	2,60%	0,42%	5
	Suivi des nouveaux enseignants	34	11,04%	1,81%	11
Sous total accueil et intégration		52	16,88%	2,76%	14
Total général de la catégorie		308	100,00%	16,35%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

Le tableau 23 ci-dessus indique que sur les 1883 citations relatives aux pratiques de GRH, 308 portent sur l'acquisition des RH, soit un taux de 16,35%. Le recrutement est la pratique la plus préoccupante et compte pour 10,03%, suivi de l'organisation du travail avec 3,56% et l'intégration des nouveaux enseignants qui compte pour 2,76%.

5.2.3. Les pratiques de stimulation des ressources humaines

Le tableau 24 permet d'observer que, sur les 927 citations obtenues relatives à la stimulation des RH, 442 concernent la politique de rémunération (49,22%), 400 concernent les conditions de vie au travail des enseignants (43,14%). Le management participatif (9,16%) est moins représenté, mais semble également intéresser nos enquêtés.

Tableau 24 : Catégorie de codage pour la « stimulation des ressources humaines »

Catégories	Thèmes	Nombre total de citations	% des citations de la catégorie	% des citations totales	Nombre d'entretiens concernés
Stimulation des RH	La rémunération	442	47,68%	23,47%	14
	Conditions de vie au travail	400	43,14%	21,24%	14
	Le management participative	85	9,16%	4,51%	14
TOTAL		927	100,00%	49,22%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

➤ **Codes dégagés**

Le Tableau 25 présente les principaux codes dégagés dans le cadre de la deuxième catégorie à savoir la stimulation des RH. Il met en évidence les principaux items qui reviennent dans les interviews relatifs à la politique de rémunération, les conditions de travail et le style de management.

Tableau 25 : Fréquences de citations pour la catégorie « Stimulation des RH »

Thèmes	Code	Nombre total de citations	% citations dans la Catégorie	% des citations Totals	Nombre d'entretiens concernés
<i>La rémunération incitative</i>	Sécurité de l'emploi	36	3,88%	1,91%	8
	Primes de rendement	68	7,34%	3,61%	8
	Equité dans la distribution	58	6,26%	3,08%	13
	Salaire motivant	64	6,90%	3,40%	9
	Rapport contribution/rétribution	62	6,69%	3,29%	11
	Indemnités	24	2,59%	1,27%	9
Sous total rémunération incitative		442	47,68%	23,47%	14
<i>Les conditions de vie au travail</i>	Cadre physique de travail	54	5,83	2,87%	15
	Environnement sonore	50	5,39	2,66%	10
	Accès au lieu de travail	47	5,07	2,50%	5
	Charge horaire hebdomadaire	40	4,31	2,12%	9
	Effectifs des élèves par classe	57	6,15	3,03%	14
	Climat social	25	2,70	1,33%	7
Sous total conditions de vie au travail		400	43,14%	21,24%	14
<i>Le management participatif</i>	Accessibilité du proviseur	17	1,83%	0,90%	13
	Accès à l'information	17	1,83%	0,90%	10
	Participation à la prise des décisions	20	2,16%	1,06%	9
	Respects des décisions des conseils de classe	16	1,73%	0,85%	10
	Esprit d'équipe	15	1,62%	0,80%	10
Sous total management participatif		85	9,16%	4,51%	14
Total général de la catégorie		927	100,00%	49,22%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

Par ailleurs, ce tableau 25 montre que sur les 1883 citations relatives aux pratiques de GRH, 927 portent sur la stimulation, soit un taux de 49,22%. La rémunération incitative concerne 23,47%, les conditions de travail 21,24% et le management participatif 4,51%.

5.2.4. Les pratiques de développement des ressources humaines

Le Tableau 26 révèle que 31,22% des citations relatives aux pratiques de GRH portent sur le développement des RH. La gestion des carrières compte pour 16,78%, la formation 6,26% et l'appréciation des compétences 8,17%. Il apparaît que la gestion des carrières et de la mobilité semble être la principale préoccupation pour nos interviewés.

Tableau 26 : Catégorie de codage pour « Développement des RH »

Catégories	Thèmes	Nombre total de citations	% des citations de la catégorie	% des citations totales	Nombre d'entretiens concernés
Développement des RH	La gestion des carrières	316	53,74%	16,78%	14
	La formation	118	20,06%	6,26%	14
	L'appréciation des compétences	154	26,19%	08,17%	14
TOTAL		588	100%	31,22%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

➤ Codes dégagés

Le Tableau 27 présente les principaux codes dégagés dans le cadre de la troisième catégorie relative au développement des RH. Il met en évidence les principaux items qui reviennent dans les interviews relatifs à l'appréciation des compétences, la formation et la gestion des carrières et de la mobilité.

Tableau 27 : Fréquences de citations pour la catégorie « Développement des RH »

Thèmes	Code	Nombre total de Citations	% citations dans la catégorie	% des citations totales	Nombre d'entretiens concernés
<i>L'appréciation des compétences</i>	Fixation des objectifs	26	4,42%	1,38%	8
	Entretiens d'appréciation	14	2,38%	0,74%	5
	Critères d'évaluation connus	34	5,78%	1,81%	14
	Objectivité des évaluations	32	5,44%	1,70%	6
	Participation aux évaluations	20	3,40%	1,06%	3
	Impact de l'évaluation	28	4,76%	1,49%	10
Sous total appréciation des compétences		154	26,19%	08,17%	14

La formation des ressources humaines	Analyse du besoin	16	0,85%	0,91%	9
	Formation continue	20	1,06%	1,14%	12
	Efficacité de la formation	16	0,85%	0,91%	11
	Impact de la formation	15	0,80%	0,85%	5
	Évaluation de la formation	27	1,43%	1,54%	5
Sous total formation des RH		118	20,06%	6,26%	14
La gestion des carrières et la mobilité	Équité dans les promotions	63	10,71%	3,35%	6
	Objectivité des affectations	58	9,86%	3,08%	6
	Régularité des avancements	55	9,35%	2,92%	7
	Gestion de la retraite	39	6,63%	2,07%	7
	Respect de la réglementation	47	7,99%	2,50%	5
Sous total gestion des carrières		316	53,74%	16,78%	14
Total général de la catégorie		588	100%	31,22%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

On constate que les 588 citations qui portent sur le développement représentent 31,22% des citations globales concernant les pratiques de GRH. La gestion des carrières est la pratique la plus préoccupante et compte pour 16,78%, suivie de la formation, 6,26% et de l'appréciation des compétences, 8,17%.

5.2.2. Résultats concernant la performance sociale

Cette section est consacrée à l'analyse de l'influence des pratiques de GRH sur la performance sociale. Il s'agit de porter un regard sur l'appréciation de la performance sociale au regard des pratiques humaines décrites dans la section précédente. Bien conscients que les interviewés ne sont pas des spécialistes de la GRH, nous prenons la peine de bien expliquer chaque question en prenant le soin de ne pas orienter les réponses. Les principales représentations associées à chacune des activités de GRH sont reprises dans le tableau 28 suivant où l'on remarque bien que les questions relatives à la satisfaction au travail sont les plus représentées (28,47%), ensuite les problèmes relatifs à l'absentéisme (27,34%), à l'engagement au travail (25,08%) et enfin à l'état d'esprit (19,09%).

Tableau 28 : Catégories de codage, nombre et fréquence de citations, nombre d'entretiens concernés pour « Performance sociale »

Catégories	Nombre total de citations	% des citations totales	Nombre d'entretiens concernés
Satisfaction au travail	176	28,47%	14
Engagement affectif	155	25,08%	14
Absentéisme	169	27,34%	14
Etat d'esprit	118	19,09%	14
TOTAL	618	100%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

5.2.2.1. La satisfaction du personnel enseignant

➤ Catégorie de codage pour la satisfaction

Le Tableau 29 indique que la satisfaction des enseignants représente 28,47% des citations obtenus sur la performance sociale.

Tableau 29: Catégories de codage, nombre et fréquence de citations, nombre d'entretiens concernés pour « Performance sociale »

Catégories	Nombre total de citations	% des citations totales	Nombre d'entretiens concernés
Satisfaction des enseignants	176	28,47%	14
TOTAL	618	100%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

➤ Codes dégagés

Le Tableau 30 présente les principaux codes dégagés dans le cadre de la catégorie satisfaction du personnel. Les indicateurs de satisfaction du personnel qui apparaissent de manière récurrente lors des échanges portent sur la satisfaction par rapport aux conditions de travail, la fierté par rapport au salaire, la fierté par rapport au travail lui-même, l'épanouissement dans le travail.

Tableau 30 : Fréquences de citations pour la catégorie « Satisfaction des enseignants »

Thèmes	Code	Nombre total de Citations	% citations dans la Catégorie	% des citations totales	Nombre d'entretiens Concernés
<i>Satisfaction du personnel</i>	Satisfaction par rapport aux conditions de travail	26	14,77%	4,21%	5
	Fierté par rapport au salaire	31	17,61%	5,02%	4
	Fierté par rapport au travail	34	19,32%	5,50%	6
	Épanouissement dans le travail	28	15,91%	4,53%	5
	Qualité du climat social	26	14,77%	4,21%	9
Sous total satisfaction du personnel		176	100%	28,47%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

5.2.2.2. L'engagement au travail

➤ Catégorie de codage pour l'engagement au travail

Le Tableau 31 montre que les représentations de l'engagement des enseignants correspondent à 25,08 % des citations obtenus sur la performance sociale.

Tableau 31 : Catégorie de codage pour « Engagement au travail »

Catégories	Nombre total de citations	% des citations totales	Nombre d'entretiens concernés
Engagement au travail	155	25,08%	14
TOTAL	618	100%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

➤ Codes dégagés

Le Tableau 32 met en lumière les principaux codes dégagés pour la catégorie « Engagement au travail ». Les indicateurs de l'engagement du personnel qui apparaissent de manière récurrente lors des échanges portent sur l'implication au travail, le sentiment de découragement, la promptitude à secourir un collègue, les heures supplémentaires effectuées sans attendre une compensation financière, l'utilisation des supports personnels pour les cours.

Tableau 32 : Fréquences de citations pour la catégorie « Engagement au travail »

Thèmes	Code	Nombre total de Citations	% citations dans la catégorie	% des citations Totals	Nombre d'entretiens concernés
Engagement au travail	Implication dans le travail	32	20,65%	5,18%	9
	Sentiment de découragement	34	21,94%	5,50%	11
	Retard au travail	18	11,61%	2,91%	12
	Promptitude à secourir un collègue	17	10,97%	2,75%	11
	Heures supplémentaires gratuits	23	14,84%	3,72%	8
	Utilisation des supports personnels pour le travail	31	20,00%	5,02%	7
Sous total engagement au travail		155	100,00%	25,08%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

5.2.2.3. L'absentéisme du personnel

➤ Catégorie de codage pour l'absentéisme

Le Tableau 33 montre que les représentations de l'absentéisme des enseignants correspondent à 27,34 % des citations obtenus sur la performance sociale.

Tableau 33 : Catégorie de codage pour « Absentéisme »

Catégories	Nombre total de citations	% des citations totales	Nombre d'entretiens concernés
Absentéisme	169	27,34%	14
TOTAL	618	100%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

➤ Codes dégagés

Le Tableau 34 présente les principaux codes dégagés dans le cadre de la catégorie « Absentéisme ». Les indicateurs qui apparaissent de manière récurrente lors des échanges à ce sujet sont : le taux d'absentéisme, les absences maladies, les absences pour autres raisons, la couverture des programmes, l'enthousiasme à aller au travail, le remord en cas d'absence.

Tableau 34 : Fréquences de citations pour la catégorie « Absentéisme »

Thèmes	Code	Nombre total de citations	% citations dans la catégorie	% des citations totales	Nombre d'entretiens concernés
Absentéisme	Taux d'absence au travail	32	18,93%	5,18%	13
	Absence pour maladie	30	17,75%	4,85%	11
	Autres absences	36	21,30%	5,83%	9
	Qualité de couverture des programmes annuels	28	16,57%	4,53%	10
	L'enthousiasme à aller au travail	43	25,44%	6,96%	8
Sous total absentéisme		169	100%	27,34%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

5.2.2.4. L'état d'esprit des enseignants

➤ Catégorie de codage pour l'état d'esprit

Les représentations de l'état d'esprit des enseignants comme on le voit sur le tableau 35 correspondent à 27,02 % des citations obtenus sur la performance sociale.

Tableau 35 : Catégorie de codage pour « Etat d'esprit »

Catégories	Nombre total de citations	% des citations totales	Nombre d'entretiens concernés
Etat d'esprit	167	27,02%	23
TOTAL	618	100%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

➤ Codes dégagés

Les principaux codes dégagés pour la catégorie « état d'esprit » sont représentés dans le tableau 36. Les indicateurs qui apparaissent de manière récurrente lors des échanges à ce sujet sont :

la compréhension de la vision de l'éducation, l'adhésion à cette vision, la volonté de se sacrifier pour son travail et le respect de la discipline.

Tableau 36 : Fréquences de citations pour la catégorie « Etat d'esprit »

Thèmes	Code	Nombre total de citations	% citations dans la catégorie	% des citations totales	Nombre d'entretiens concernés
Etat d'esprit du personnel Enseignant	Compréhension de la politique éducative du pays	23	19,49	3,72	8
	Adhésion à la politique éducative du pays	24	20,34	3,88	5
	Volonté de se sacrifier pour le succès de ses élèves	30	25,42	4,85	10
	Respect de la discipline	25	21,19	4,05	9
	Respect des valeurs de l'enseignant	16	13,56	2,59	8
Sous total état d'esprit		118	100%	19,09%	

Source : Traitement de nos données sous Excel et QDA Miner

5.3. Résultats de l'analyse descriptive quantitative

Cette partie de notre étude porte sur l'analyse descriptive. Elle permettra après avoir présenté la structure de chaque variable, d'analyser sa fréquence, la qualité et la cohérence interne de ses composantes.

5.3.1. Fréquence, fiabilité et dimensionnalité des variables indépendantes

Nous ferons une analyse exploratoire de chacune des trois dimensions de la variable indépendante que nous appelons sous-groupe de variable. L'analyse de la fréquence permettra de mesurer le degré de pertinence ou d'implantation de la pratique de GRH dans l'enseignement secondaire public au Cameroun. Nous analyserons ensuite la fiabilité (cohérence interne) des échelles de mesure de chaque groupe de pratique ainsi que leur dimensionnalité.

5.3.1.1. Fréquence, fiabilité et dimensionnalité du sous-groupe « Acquisition des ressources humaines »

Ce sous-groupe de variables indépendantes comporte trois dimensions à savoir l'organisation du travail, de recrutement et l'intégration des nouveaux enseignants.

➤ **Analyse des fréquences de données sur l'acquisition des RH**

Le Tableau 37 permet d'observer que 18 enseignants sur les 426, soit 4,2% trouvent pertinentes les pratiques relatives à l'acquisition des RH. Pour la majorité des enseignants, l'organisation du travail, le recrutement et l'intégration des nouveaux enseignants ne sont pas bien objectives et bien implantés dans l'enseignement secondaire public. Le pourcentage cumulé croissant des enseignants pour qui il faut revoir les politiques d'acquisition des RH est de 95,8%.

Tableau 37 : Fréquences de citations sur l'« Acquisition des RH »

Acquisition des RH					
	Echelle	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	2	277	65,0	65,0	65,0
	3	131	30,8	30,8	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 dimensionnalité des items de l'acquisition des RH**

• **Avant épuration**

La première condition pour l'analyse factorielle des correspondances multiples est l'observation de la moyenne du coefficient Alpha de Cronbach qui permet de mesurer la cohérence interne de nos construits. Le tableau 46 indique un Alpha de Cronbach très intéressant de 0,91 conformément au seuil d'Evrard, Pras, et Roux (2003) que nous avons retenu. Il faut cependant analyser les valeurs propres des dimensions issues de l'analyse factorielle en correspondance multiple (AFCM) avant d'attester de la qualité de nos échelles de mesure. Ces dimensions enregistrent l'information contenue dans les données. Dans notre cas, nous avons deux dimensions, soit deux valeurs propres. La première contient 69,54% de l'information et la seconde 22,9%. La moyenne du pourcentage de la variance des deux dimensions est de 50,48 et se situe au niveau du seuil acceptable

(Evrard, Pras, et Roux, 2003). Cela signifie que nos deux dimensions contiennent l'essentiel des informations produites par les variables que nous avons introduites.

Tableau 38 : Récapitulatif des modèles pour « Acquisition des RH » avant épuration

Récapitulatif des modèles				
Dimension	Alpha de Cronbach	Variance représentée		
		Total (Valeur propre)	Inertie	% de la variance
1	,949	7,680	,640	63,999
2	,845	4,436	,370	36,967
Total		12,116	1,010	
Moyenne	,911 ^a	6,058	,505	50,483

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

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

Cependant, les mesures de discrimination nous ont permis de voir que certains items présentent des corrélations plus pertinentes que d'autres. Nous avons choisi d'éliminer les items dont les corrélations moyennes sont inférieures à 50% à savoir : *Les responsabilités hiérarchiques et les zones d'autorité sont bien définies ; Vous avez un grand degré d'autonomie dans votre travail ; Il y a objectivité dans les études de dossiers de recrutement ; Les effectifs recrutés sont suffisants ; L'accueil des nouveaux enseignants est bien organisé ; Les nouveaux enseignants ont des facilités pour leur intégration.*

- **Après épuration**

Après épuration, nous constatons que la moyenne du coefficient Alpha de Cronbach reste toujours très intéressante (0,87) et atteste de la bonne cohérence interne des items de l'acquisition des RH (Tableau 39). Par ailleurs, la dimension 1 explique à elle seule 72,45% de la variance totale, ce qui signifie que 72,45% de l'information est contenue dans la dimension 1. La dimension 2 quant à elle contient 51,57% de l'information et la moyenne du pourcentage de la variance des deux facteurs est de 62% largement supérieur à celui obtenue dans le tableau précédent. Sur la base de ces constats, nous retenons les deux dimensions comme étant suffisamment représentatives de l'acquisition des RH sous réserve de la confirmation du niveau intéressant de la moyenne des coefficients de corrélations de leurs items.

Tableau 39 : Récapitulatif des modèles pour « Acquisition des RH » après épuration

Récapitulatif des modèles				
Dimension	Alpha de Cronbach	Variance représentée		
		Total (Valeur propre)	Inertie	% de la variance
1	,924	4,347	,725	72,453
2	,812	3,095	,516	51,577
Total		7,442	1,240	
Moyenne	,877 ^a	3,721	,620	62,015

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

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

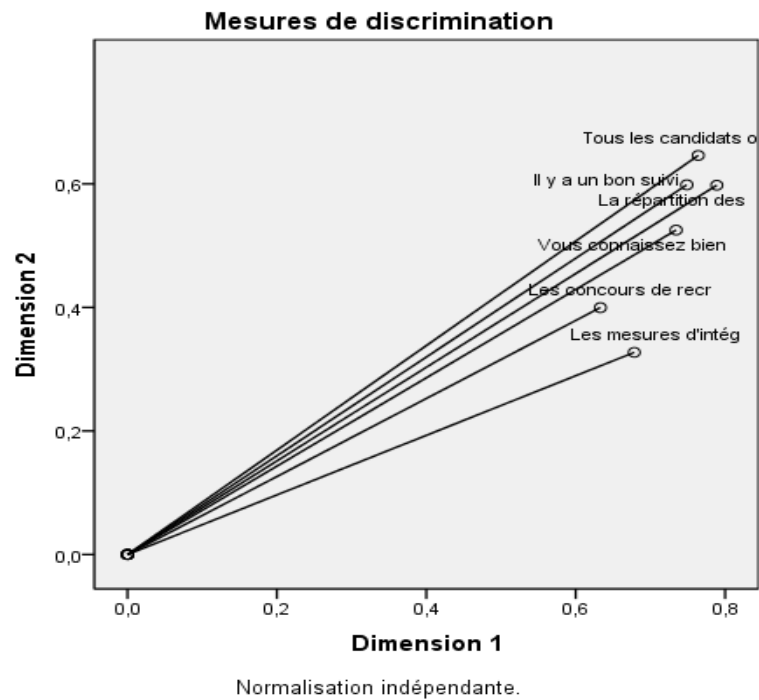
L'observation du tableau 40 et du graphique des mesures de discrimination (Graphique 10) nous permet de voir après épuration, que la moyenne des coefficients de corrélation des deux dimensions après épuration est désormais supérieure 0,5. Les items retenus comme étant pertinentes pour représenter le sous-groupe de variable Acquisition des RH sont désormais au nombre de six à savoir : *La répartition des fonctions est objective dans les établissements scolaires ; Vous connaissez bien vos attributions et vos missions ; Tous les candidats ont les mêmes chances d'être recrutés ; Les concours de recrutements sont objectifs ; Les mesures d'intégration des nouveaux sont appropriées ; Il y a un bon suivi des nouveaux enseignants par la hiérarchie.*

Tableau 40 : Mesures de discrimination pour « Acquisition des RH »

Items	Dimension		Moyenne
	1	2	
La répartition des fonctions est objective dans les établissements scolaires	,789	,598	,693
Vous connaissez bien vos attributions et vos missions	,734	,525	,630
Tous les candidats ont les mêmes chances d'être recrutés	,764	,646	,705
Les concours de recrutements sont objectifs	,633	,400	,516
Les mesures d'intégration des nouveaux sont appropriées	,678	,327	,503
Il y a un bon suivi des nouveaux enseignants par la hiérarchie	,749	,598	,674
Total actif	4,347	3,095	3,721
% de la variance	72,453	51,577	62,015

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

Graphique 10 : Mesures de discrimination pour « Acquisition des RH »



Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.3.1.2. *Fréquence, fiabilité et dimensionnalité du sous-groupe « stimulation des ressources humaines »*

Ce sous-groupe de variable indépendante comporte trois dimensions à savoir la rémunération incitative, les conditions de vie au travail des enseignants et le management participatif.

➤ **Analyse des fréquences de données sur la stimulation des RH**

Le Tableau 41 permet d'observer que 20 enseignants sur les 426, soit 4,7% trouvent que les pratiques de GRH dans l'enseignement secondaire public au Cameroun sont stimulantes. Pour la majorité des enseignants, la rémunération n'est pas incitative, les conditions de vie au travail sont peu reluisantes et la participation des enseignants à la prise des décisions semble peu implantée. Le pourcentage cumulé croissant des enseignants pour qui il faut améliorer les pratiques de stimulation des RH est de 95,3%.

Tableau 41 : Fréquence de données sur la « Stimulation des RH

Stimulation des RH					
Echelle		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	21	4,9	4,9	4,9
	2	275	64,6	64,6	69,5
	3	110	25,8	25,8	95,3
	4	20	4,7	4,7	100,0
	Total	426	100,0	100,0	

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

➤ **Analyse de la dimensionnalité de la stimulation des RH**

• **Avant épuration**

Le récapitulatif des modèles d'analyse indique un Alpha de Cronbach très intéressant de 0,91. Nos données sont de ce fait suffisamment cohérentes. Les valeurs propres sont organisées autour de deux facteurs qui enregistrent l'information contenue dans les données. Le premier contient 70,53% de l'information et le second 46,27%. La moyenne de la variance des deux facteurs (dimensions) est de 58,27%, ce qui est supérieur au seuil tolérable de 50%.

Tableau 42 : Récapitulatif des modèles pour « Stimulation des RH » avant épuration

Récapitulatif des modèles				
Dimension	Alpha de Cronbach	Variance représentée		
		Total (Valeur propre)	Inertie	% de la variance
1	,948	6,348	,705	70,534
2	,853	4,142	,460	46,022
Total		10,490	1,166	
Moyenne	,911 ^a	5,245	,583	58,278

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

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

Cependant, l'observation des mesures de discrimination nous a permis de voir que certains items présentent des corrélations plus pertinentes que d'autres. Nous avons choisi d'éliminer les items dont les corrélations moyennes sont inférieures à 50% à savoir : ***Votre salaire est équitable ; Votre salaire est compétitif et motivant ; Vous vous sentez en sécurité dans l'exercice de votre travail***

- **Après épuration**

Après épuration, nous constatons que la moyenne du coefficient Alpha de Cronbach reste toujours très intéressante (0,89) et atteste de la bonne cohérence interne des items de stimulation des RH (Tableau 43). Par ailleurs, la dimension 1 explique à elle seule 72,45% de la variance totale, ce qui signifie que 72,45% de l'information est contenue dans la dimension 1. La dimension 2 quant à elle contient 51,57% de l'information et la moyenne du pourcentage de la variance des deux facteurs est de 62% largement supérieur à celui obtenu dans le tableau 42. Sur la base de ces constats, nous retenons les deux dimensions comme étant suffisamment représentatives de la stimulation des RH sous réserve de la confirmation du niveau intéressant de la moyenne des coefficients de corrélations de leurs items.

Tableau 43 : Récapitulatif des modèles pour « Stimulation des RH » après épuration

Dimension	Alpha de Cronbach	Variance représentée		
		Total (Valeur propre)	Inertie	% de la variance
1	,937	5,084	,726	72,635
2	,846	3,636	,519	51,950
Total		8,721	1,246	
Moyenne	,899 ^a	4,360	,623	62,293

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

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

A l'observation du tableau 44 et du graphique 11, on constate qu'après épuration, la moyenne des coefficients de corrélation des deux dimensions est désormais supérieure ou égale à 0,5. Les items retenus comme étant pertinentes pour représenter le sous-groupe de variable Acquisition des RH sont désormais au nombre de sept à savoir : *Votre salaire est proportionnel à votre travail ; Vos primes de performances vous encouragent ; Les conditions de travaux des enseignants sont bonnes ; Votre espace de travail est confortable ; Les effectifs des élèves par classe sont appropriés ; Vos suggestions sont bien appréciées par la hiérarchie ; Vous pouvez donner des avis contraires à ceux de la hiérarchie sans représailles.*

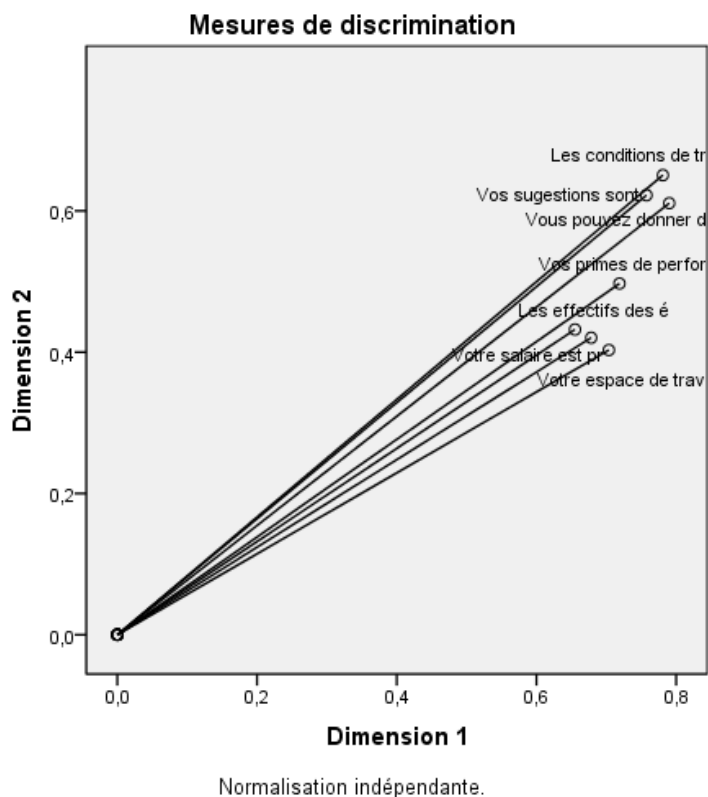
Ces différents items sont visibles dans le tableau 44 et sur le graphique 11 de mesures de discrimination ci-dessous.

Tableau 44 : Mesures de discrimination pour « Stimulation des RH »

Items	Dimension		Moyenne
	1	2	
Votre salaire est proportionnel à votre travail	,678	,420	,549
Vos primes de performances vous encouragent	,719	,497	,608
Les conditions de travaux des enseignants sont bonnes	,781	,651	,716
Votre espace de travail est confortable	,704	,403	,553
Les effectifs des élèves par classe sont appropriés	,655	,432	,544
Vos suggestions sont bien appréciées par la hiérarchie	,757	,622	,690
Vous pouvez donner des avis contraires à ceux de la hiérarchie sans représailles	,790	,611	,701
Total actif	5,084	3,636	4,360
% de la variance	72,635	51,950	62,293

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

Graphique 11: Mesures de discrimination pour « Stimulation des RH »



Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.3.1.3. *Fréquence, fiabilité et dimensionnalité du sous-groupe « développement des ressources humaines »*

Ce sous-groupe de variables concerne l’appréciation des compétences, la formation et la gestion des carrières et de la mobilité.

➤ **Analyse des fréquences de données sur le développement des RH**

Le Tableau 45 indique que 18 enseignants sur les 426, soit 4,2% trouvent que les politiques de développement des RH dans l’enseignement secondaire public au Cameroun sont bien implantées. Pour la majorité des enseignants (95,8%), le système de formation, l’appréciation des compétences et la gestion des carrières ne sont pas satisfaisants.

Tableau 45 : *Fréquence des données sur le « Développement des RH »*

Pertinence des pratiques de développement des RH					
	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 dimensionnalité du développement des RH**

- **Avant épuration**

Le récapitulatif des modèles d’analyse (Tableau 46) indique un Alpha de Cronbach très intéressant de 0,91. Nos données sont de ce fait suffisamment cohérentes. Les valeurs propres sont organisées autour de deux facteurs qui enregistrent l’information contenue dans les données. Le premier contient 66,24% de l’information et le second 37,92%. La moyenne de la variance des deux facteurs (dimensions) est de 52%, ce qui est supérieur au seuil tolérable de 50%. Seulement, le coefficient de corrélation de certains items est en dessous de 0,5 et nous avons décidé de les extraire, conformément à notre méthodologie annoncée plus haut.

Tableau 46 : Récapitulatif des modèles pour « Développement des RH » avant épuration

Dimension	Alpha de Cronbach	Variance représentée		
		Total (Valeur propre)	Inertie	% de la variance
1	,954	7,949	,662	66,246
2	,851	4,551	,379	37,927
Total		12,501	1,042	
Moyenne	,916 ^a	6,250	,521	52,086

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

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

Les items que nous avons éliminés et dont les corrélations moyennes sont inférieures à 50% sont : *Le partage systématique des formations avec les collègues du département est bien assuré ; la politique de promotion est équitable et objective ; La hiérarchie reconnaît le travail bien fait. ; Vous pouvez bénéficier d'une promotion grâce à votre travail.*

- **Après épuration**

Le récapitulatif des modèles après épuration indique un Alpha de Cronbach très intéressant de 0,89 (Tableau 47). Nos données sont de ce fait suffisamment cohérentes. Les valeurs propres sont organisées autour de deux facteurs qui enregistrent l'information contenue dans les données. Le premier contient 69% de l'information et le second 45,33%. La moyenne de la variance des deux facteurs (dimensions) est de 57,21%. Cela est intéressant et est supérieur au pourcentage de la variance obtenue dans le tableau précédent.

Tableau 47 : Récapitulatif des modèles pour « Développement des RH » après épuration

Dimension	Alpha de Cronbach	Variance représentée		
		Total (Valeur propre)	Inertie	% de la variance
1	,936	5,527	,691	69,089
2	,828	3,627	,453	45,332
Total		9,154	1,144	
Moyenne	,893 ^a	4,577	,572	57,210

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

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

L'observation du tableau des mesures de discrimination après épuration (Tableau 48) permet de constater que tous les items présentent désormais de fortes corrélations. Ainsi, nous avons retenu pour l'analyse, ceux ayant des moyennes de corrélation supérieures à 50%. Il s'agit de : *Les évaluations du personnel par la hiérarchie sont objectives ; Vous prenez part à l'appréciation de vos compétences ; Il existe des entretiens d'évaluation annuel sur le travail de chaque enseignant ; Les formations continues sont ouvertes à tous ; Vous pouvez évoluer dans votre carrière grâce à votre formation ; Les séminaires de formation sont bien organisés ; Le statut des enseignants est respecté en matière d'avancement ; Les affectations des enseignants tiennent compte de leurs capacités d'adaptation dans le nouvel environnement.*

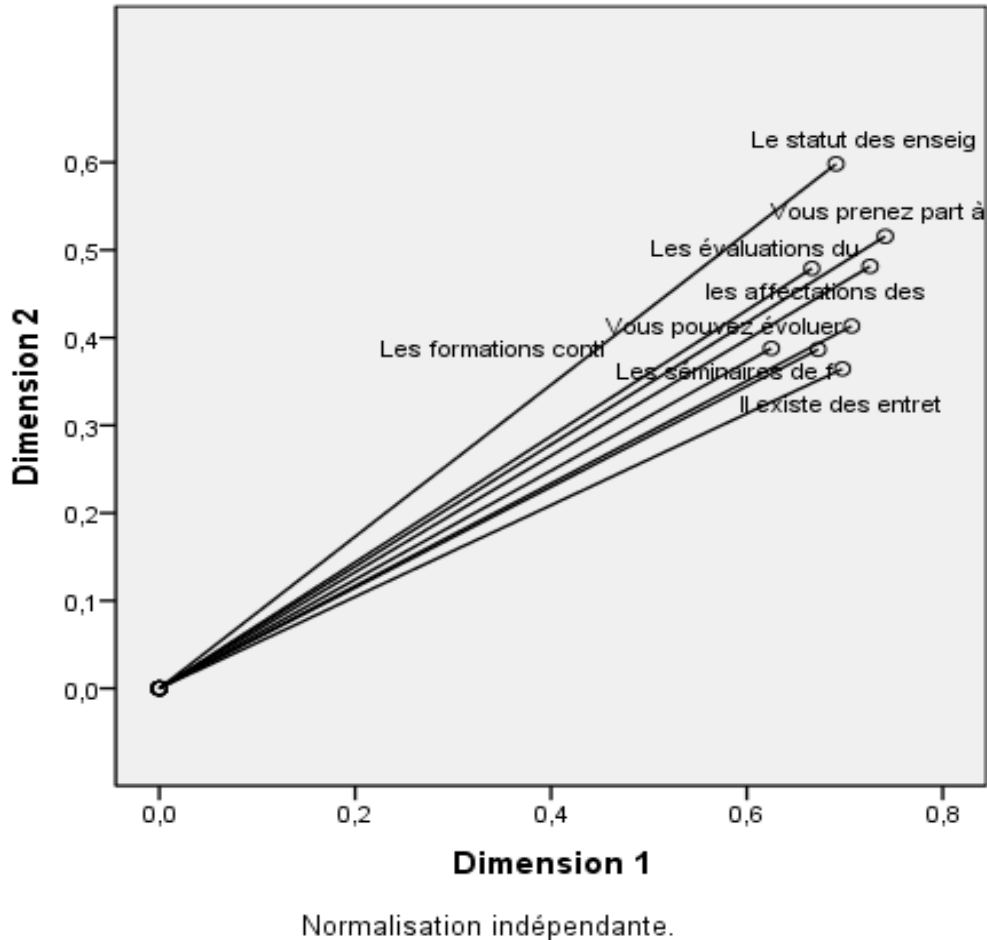
Ces différents items sont visibles sur le graphique de mesures de discrimination (Graphique 12) suivant et se situent dans sa partie inférieure tandis que les plus discriminants sont ceux qui sont situées dans la partie supérieure.

Tableau 48 : Mesures de discrimination pour « Développement des RH »

Items	Dimension		Moyenne
	1	2	
Les évaluations du personnel par la hiérarchie sont objectives	,666	,479	,573
Vous prenez part à l'appréciation de vos compétences	,741	,516	,629
Il existe des entretiens d'évaluation annuelle sur le travail de chaque enseignant	,698	,364	,531
Les formations continues sont ouvertes à tous	,625	,388	,506
Vous pouvez évoluer dans votre carrière grâce à votre formation	,707	,413	,560
Les séminaires de formation sont bien organisés	,673	,387	,530
Le statut des enseignants est respecté en matière d'avancement	,691	,598	,645
Les affectations des enseignants tiennent compte de leurs capacités d'adaptation dans le nouvel environnement	,726	,481	,604
Total actif	5,527	3,627	4,577
% de la variance	69,089	45,332	57,210

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

Graphique 12 : Mesures de discrimination pour « Développement des RH »



Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.3.2. Fréquence, fiabilité et dimensionnalité de la variable dépendante

Quatre dimensions de la performance sociale sont concernées dans cette sous partie à savoir la satisfaction, l'engagement, l'absentéisme et l'état d'esprit des enseignants.

5.3.2.1. Analyse des fréquences des dimensions de la performance sociale

➤ Analyse des fréquences de données sur la satisfaction

Le Tableau 49 montre que 23 enseignants sur les 426, s'estiment satisfaits des pratiques de GRH dans l'enseignement secondaire public au Cameroun des RH. 94,6% pensent que la gestion des ressources humaines dans le système éducatif camerounais n'est pas satisfaisante.

Tableau 49 : Fréquence de données sur la « Satisfaction »

	Echelle	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	39	9,2	9,2	9,2
	2	274	64,3	64,3	73,5
	3	90	21,1	21,1	94,6
	4	23	5,4	5,4	100,0
	Total	426	100,0	100,0	

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

➤ **Analyse des fréquences de données sur l'engagement**

Le Tableau 50 révèle que le niveau d'engagement au travail des enseignants est assez faible. Seulement 29 sur 426 enseignants semblent assez. Le pourcentage cumulé croissant des enseignants qui semblent ne pas être suffisamment engagés est de 93,2 %.

Tableau 50 : Fréquence de données sur l'« Engagement »

	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

➤ **Analyse des fréquences de données sur l'absentéisme**

On observe dans le tableau 51 que 7,7% seulement des enseignants semblent très réguliers. Le pourcentage cumulé croissant des enseignants qui sont souvent absents est de 92,3 %.

Tableau 51 : Fréquence de données sur l'« Absentéisme »

	Echelle	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	2	0,5	0,5	0,5
	2	294	69,0	69,0	69,5
	3	97	22,8	22,8	92,3
	4	33	7,7	7,7	100,0
	Total	426	100,0	100,0	

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

➤ **Analyse des fréquences de données sur l'état d'esprit**

Le Tableau 52 montre que 7,5% seulement des enseignants ont un état d'esprit assez positif. Le pourcentage cumulé croissant des avis de ceux qui ont un état d'esprit peu positif est de 92,5% et indique qu'une bonne partie des enseignants ne comprennent pas bien la politique éducative du gouvernement et la majorité de ceux qui la comprennent semblent ne pas partager sa vision.

Tableau 52 : Fréquence de données sur l' « Etat d'esprit »

	Echelle	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	5	1,2	1,2	1,2
	2	307	72,1	72,1	73,2
	3	82	19,2	19,2	92,5
	4	32	7,5	7,5	100,0
	Total	426	100,0	100,0	

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.3.2.2. Analyse de la fréquence globale de la performance sociale

D'une manière générale, le niveau de performance sociale des enseignants du secondaire public au Cameroun est assez faible. Seulement 21 enseignants sur les 426 concernés par nos études semblent socialement performants. 95% des enseignants semblent ne pas être satisfaits, engagés, assidus et ont un état d'esprit peu positif comme le montre le tableau 53.

Tableau 53 : Fréquence de données globale sur la « performance sociale »

Performance sociale					
	Echelle	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	6	1,4	1,4	1,4
	2	330	77,5	77,5	78,9
	3	69	16,2	16,2	95,1
	4	21	4,9	4,9	100,0
	Total	426	100,0	100,0	

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.3.2.3. *Fiabilité et dimensionnalité globale de la performance sociale*

- **Avant épuration**

Le tableau 54 présente un coefficient de fiabilité Alpha de Cronbach très intéressant de 0,92. Cela suppose que la cohérence interne des échelles relatives à la performance sociale est satisfaisante. Pour ce qui est des valeurs propres, nous avons deux dimensions : la première contient 69,54% de l'information et la seconde 22,9%. Le total de la variance des deux facteurs (dimensions) est de 0,925 ce qui signifie que nos deux dimensions contiennent 92,5% de l'ensemble des informations données par l'ensemble des variables que nous avons introduites, ce qui est supérieur au seuil tolérable de 50%. Cependant, la moyenne du pourcentage de la variance des deux dimensions est inférieure de 46,24, largement en dessous du seuil acceptable de 50%. Ce qui montre que certains items ne sont pas suffisamment corrélés aux autres. C'est pourquoi nous allons identifier et exclure les items les moins pertinents.

Tableau 54 : Récapitulatif des modèles pour « Performance sociale » avant épuration

Dimension	Alpha de Cronbach	Variance représentée		
		Total (Valeur propre)	Inertie	% de la variance
1	,971	11,127	,695	69,542
2	,776	3,671	,229	22,943
Total		14,798	,925	92,5
Moyenne	,922 ^a	7,399	,462	46,242

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

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

Nous avons choisi d'éliminer les items dont les corrélations moyennes sont inférieures à 50% à savoir : *Vous êtes épanouis dans votre travail ; Vous n'accepteriez pas d'abandonner ce métier même si vous avez d'autres opportunités ; Vous envisager de réaliser toute votre carrière professionnelle dans l'enseignement ; Vous êtes prêts à faire des efforts supplémentaires sans attendre une compensation ; Vos absences sont dues aux maladies ; Vous avez des remords quand vous êtes absents ; Vous comprenez la politique éducative du pays ; Vous partagez la vision du gouvernement sur l'éducation ; Le système éducatif actuel vous paraît intéressant.*

- **Après épuration**

Après épuration, nous constatons que la moyenne du coefficient Alpha de Cronbach est de 0,89, légèrement en dessous du coefficient obtenu avant la réduction des dimensions. Mais, il reste toujours très intéressant et atteste de la bonne cohérence interne des items de la performance sociale (Tableau 55). Par ailleurs, la dimension 1 explique à elle seule 77,15% de la variance totale, ce qui signifie que 77,15% de l'information est contenue dans la dimension 1. La dimension 2 quant à elle contient 45,38% de l'information et la moyenne du pourcentage de la variance des deux facteurs est de 61,26% largement supérieur au seuil acceptable de 50%. Sur la base de ces constats, nous retenons les deux dimensions comme étant suffisamment représentatives de la performance sociale.

Tableau 55: Récapitulatif des modèles pour « Performance sociale » après épuration

Dimension	Alpha de Cronbach	Variance représentée		
		Total (Valeur propre)	Inertie	% de la variance
1	,951	5,401	,772	77,151
2	,799	3,177	,454	45,383
Total		8,577	1,225	
Moyenne	,895 ^a	4,289	,613	61,267

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

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

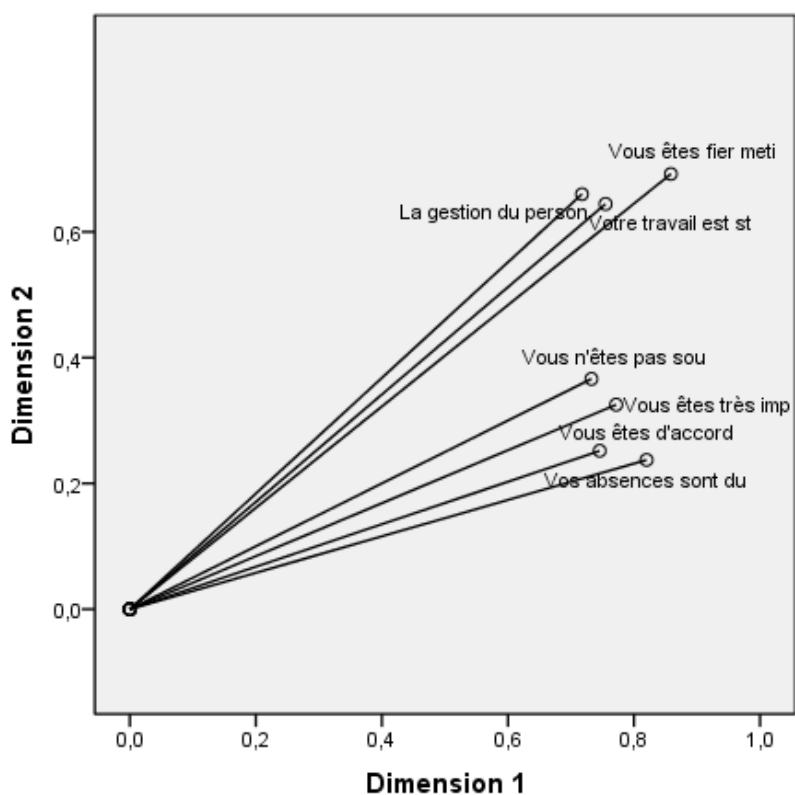
L'observation du tableau 56 et du graphique des mesures de discrimination (Graphique 13) nous permet de voir après épuration, que la moyenne des coefficients de corrélation des deux dimensions est désormais supérieure ou égale à 0,5. Les items retenus comme étant représentatives de la performance sociale sont désormais: *La gestion du personnel enseignant est satisfaisante ; Vous êtes fier du métier d'enseignant et vous le recommanderiez volontiers aux autres ; Votre travail est stimulant et énergisant ; Vous êtes très impliqués dans votre travail ; Vous n'êtes pas souvent absent à l'école ; Vos absences sont dues aux mauvaises conditions de travail ; Vous êtes d'accord avec la politique éducative du Pays*. Ces différents items sont visibles dans le tableau et sur le graphique de mesure de discrimination ci-dessous.

Tableau 56 : Mesures de discrimination pour « Performance sociale »

Items	Dimension		Moyenne
	1	2	
La gestion du personnel enseignant est satisfaisante	,718	,660	,689
Vous êtes fier du métier d'enseignant et vous le recommanderiez volontiers aux autres	,858	,692	,775
Votre travail est stimulant et énergisant	,755	,644	,700
Vous êtes très impliqués dans votre travail	,772	,325	,548
Vous n'êtes pas souvent absent à l'école	,732	,366	,549
Vos absences sont dues aux mauvaises conditions de travail	,820	,237	,529
Vous êtes d'accord avec la politique éducative du Pays	,746	,252	,499
Total actif	5,401	3,177	4,289
% de la variance	77,151	45,383	61,267

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

Graphique 13 : Mesures de discrimination pour « Performance sociale »



Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

Le tableau 57 ci-dessous fait une synthèse de l'ensemble des résultats de l'analyse descriptive que nous avons obtenus dans les tableaux précédents. On constate bien que les fréquences moyennes pour toutes les variables sont en dessous de la modalité 3 sur l'échelle de Likert et que toutes nos échelles de mesures sont suffisamment cohérentes et de bonne qualité au regard de leurs coefficients Alpha de Cronbach et du pourcentage de leurs variances moyennes.

Tableau 57 : Synthèse des résultats de l'analyse descriptive

Variable	Fréquence moyenne	Alpha de Cronbach	% de la variance
Acquisition des RH	2,765	0,877	62,015
Stimulation des RH	2,679	0,899	62,293
Développement des RH	2,621	0,893	57,210
Performance sociale	2,593	0,895	61,267

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.4. Résultats de l'analyse inférentielle : Test du modèle de recherche

Notre modèle de recherche vise à montrer que les pratiques de GRH ont une influence sur la performance sociale. Nous utilisons la régression linéaire simple pour tester ce lien entre chacune des sous-variables indépendantes prise isolément et la performance sociale. La régression linéaire multiple est utilisée pour tester l'effet des variables indépendantes prises sous forme de grappe, sur la performance sociale.

5.4.1. Analyse de l'effet des pratiques d'acquisition des RH sur la performance sociale

Les différents aspects des pratiques d'acquisition des RH retenues dans cette analyses sont celles dont le coefficient de fiabilité à l'issue de l'AFCM est très intéressant ($\alpha > 0,7$) et qui contribuent à obtenir une variance totale supérieure à 70% pour la variable. Ces différents indicateurs concernent les trois dimensions de l'acquisition des ressources humaines avec des items obtenus après épuration par l'AFCM à savoir : l'organisation du travail (*La répartition des fonctions est objective dans les établissements scolaires ; Vous connaissez bien vos attributions et vos missions*), le recrutement des enseignants (*Tous les candidats ont les mêmes chances d'être recrutés ; Les concours de*

recrutements sont objectifs) et l'intégration des nouveaux enseignants (*Les mesures d'intégration des nouveaux sont appropriées ; Il y a un bon suivi des nouveaux enseignants par la hiérarchie*).

L'hypothèse HR1 concernant cette partie est la suivante : « *Les pratiques d'acquisition des RH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun* ».

La figure 7 ci-dessous schématise le modèle (1) testé dont l'équation de la droite de régression est :

$$Y_{\text{Performancesociale}} = a_1 X_{\text{AcquisitiondesRH}} + b_1 + \varepsilon_1, \text{ avec}$$

- **YPerformancesociale** est la variable dépendante représentant la performance sociale (engagement, satisfaction, absentéisme et état d'esprit)
- **XacquisitiondesRH** est la variable indépendante permettant d'expliquer la variable dépendante
- **(a1,b1)** sont les paramètres du modèle (1)
- **ε1** représente les erreurs du modèle (1)

Figure 7: *Modèle de régression linéaire de l'Acquisition des RH sur la Performance sociale*



Source : Auteur

5.4.1.1. *Les conditions préalables à cette régression*

La première condition à la réalisation de cette analyse de régression est l'existence d'une corrélation forte entre l'acquisition des RH et la performance sociale. Le tableau 58 nous montre que la corrélation est forte positive (0,61) et très significative entre les deux variables avec p-value < 0,001. Aussi, il n'existe aucune multicolinéarité entre elles puisque la VIF (Variance inflation factor) est égale à 1. Ces deux conditions réunies sont suffisantes pour nous permettre de poursuivre notre analyse de régression.

Tableau 58 : Tableau de corrélation entre Acquisition des RH et Performance sociale

		Performance sociale	Acquisition des ressources humaines
Corrélation de Pearson	Performance sociale	1,000	,618
	Acquisition des ressources humaines	,618	1,000
Sig. (unilatéral)	Performance sociale	.	,000
	Acquisition des ressources humaines	,000	.
N	Performance sociale	426	426
	Acquisition des ressources humaines	426	426

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.4.1.2. L'évaluation de l'ajustement du modèle de régression aux données et de la variabilité expliquée

Le Tableau 59 indique un coefficient de corrélation R de 0,61 et atteste que les deux variables sont significativement en relation comme l'a montré le tableau 58. Le coefficient de détermination R² permet de mesurer la prédiction de la régression linéaire. Dans ce modèle il est de 0,38 et contribue à 38% à l'explication de la variabilité du modèle de régression. On peut dire donc que le pouvoir de prédiction des pratiques d'acquisition des RH sur la performance sociale est moyen. La variation de F est également positive (262,622) et très significatif avec p-value < 0,001 et semble conforter cette prédiction. Il est cependant utile d'analyser les coefficients de régression pour confirmer la qualité de cette régression.

Tableau 59 : Récapitulatif des modèles de régression de l'Acquisition des RH sur la Performance Sociale

Récapitulatif des modèles ^b										
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Modifier les statistiques				Sig. Variation de F	Durbin-Watson
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl 1	ddl2		
1	,618 ^a	,382	,381	,43265	,382	262,622	1	424	,000	1,987

a. Prédicteurs : (Constante), Acquisition des ressources humaines

b. Variable dépendante : Performance sociale

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.4.1.3. L'évaluation des paramètres du modèle

L'analyse des paramètres du modèle (Tableau 60) montre que le système d'acquisition des RH qui intègre l'organisation du travail, le recrutement et l'intégration des nouveaux enseignants à un effet positif et très significatif sur la performance sociale des enseignants avec $\beta = 0,61$ et un t de Student significatif ($t = 16,20$; $p\text{-value} < 0,001$). On peut dès lors rejeter l'hypothèse que la relation constatée dans l'échantillon est due au hasard. Pour confirmer le modèle de régression, il est utile d'analyser les résidus.

Tableau 60 : Paramètres du modèle de régression de l'Acquisition des RH sur la Performance Sociale

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)	1,04	,098		10,66	,000	,851	1,236		
	Acquisition des RH	,560	,035	,618	16,20	,000	,492	,628	1,000	1,000

a. Variable dépendante : Performance sociale

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.4.1.4. L'analyse des résidus et la validation des hypothèses

Pour compléter cette analyse, il importe de faire un examen des résidus. Cela est possible à travers le test de Durbin-Watson (Tableau 59) et l'examen du tableau 61 et graphique 14. La valeur du test de Durbin-Watson est de 1,98 et se situe dans l'intervalle de sécurité. On peut donc dire à priori que les résidus ne sont pas corrélés et que le modèle de régression est valide. Reste à examiner les graphiques pour confirmer et valider cette conclusion. En observant le graphique 14 on constate que, les résidus standardisés suivent une droite malgré une légère déviation. Ce qui confirme la normalité de leur distribution. Par ailleurs, ces résidus se distribuent normalement et aucun ne présente une valeur statistiquement trop élevée (Tableau 67). De ce fait, la prédiction est valable et appropriée pour toutes les réponses. **En conclusion, l'hypothèse HR1 selon laquelle les pratiques d'acquisition des RH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun est vérifiée.**

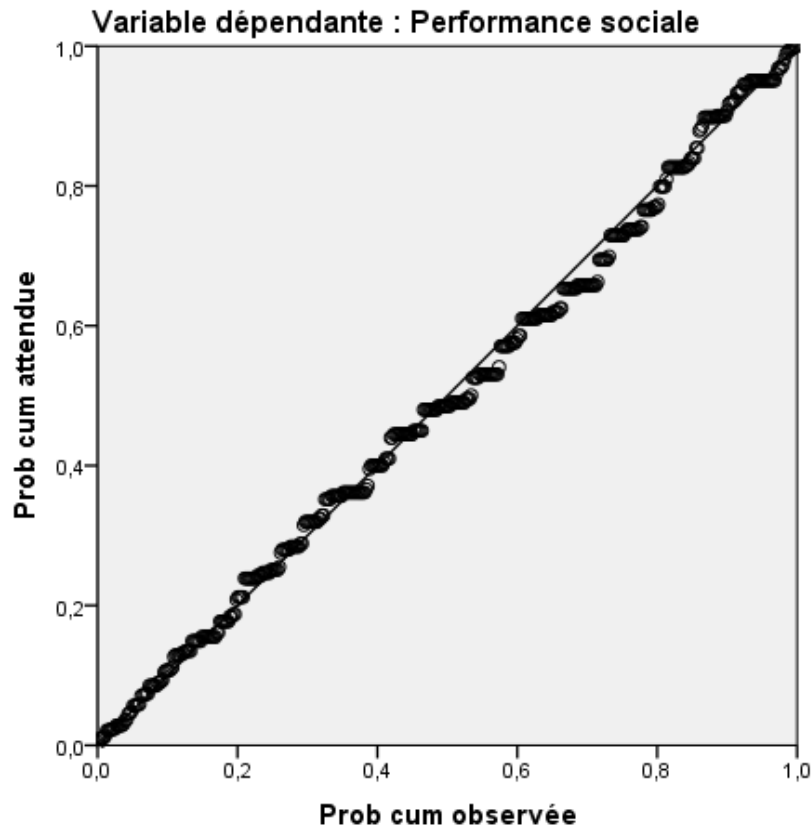
Tableau 61 : Statistiques des résidus du modèle de régression de l'Acquisition des RH sur la Performance sociale

Statistiques des résidus ^a					
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Prévision	2,1645	3,2852	2,5936	,34010	426
Résidu	-1,15345	1,83545	,00000	,43214	426
Prévision standardisée	-1,261	2,034	,000	1,000	426
Résidu standardisé	-2,666	4,242	,000	,999	426

a. Variable dépendante : Performance sociale

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

Graphique 14: Tracé P-P normal de régression Résidus standardisés Acquisition des RH sur la Performance sociale



Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.4.2. Analyse de l'effet des pratiques de stimulation des RH sur la performance sociale

Les différents aspects des pratiques d'acquisition des RH retenues dans cette analyses sont celles dont le coefficient de fiabilité à l'issu de l'AFCM est très intéressant ($\alpha > 0,7$) et qui contribuent à obtenir une variance totale supérieure à 70% pour la variable. Ces différents indicateurs concernent les trois dimensions de l'acquisition des ressources humaines avec des items obtenus après épuration par l'AFCM à savoir : la rémunération incitative (*Votre salaire est proportionnel à votre travail ; Vos primes de performances vous encouragent*), les conditions de vie au travail (*Les conditions de travaux des enseignants sont bonnes ; Votre espace de travail est confortable ; Les effectifs des élèves par classe sont appropriés*) et le management participatif (*Vos suggestions sont bien appréciées par la hiérarchie ; Vous pouvez donner des avis contraires à ceux de la hiérarchie sans représailles*).

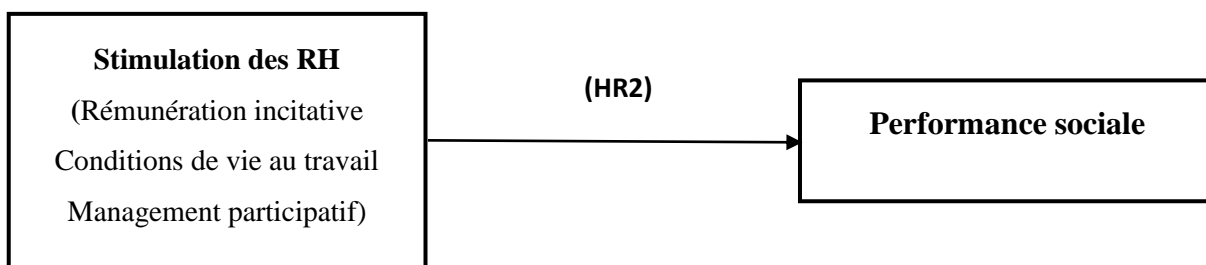
L'hypothèse HR2 concernant cette partie est la suivante : « *Les pratiques de stimulation des RH ont un effet sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun* ».

La figure 8 ci-dessous schématise le modèle (2) testé dont l'équation de la droite de régression est :

$$Y_{\text{Performancesociale}} = a_2 X_{\text{stimulationdesRH}} + b_2 + \varepsilon_2, \text{ avec}$$

- **YPerformancesociale** est la variable dépendante représentant la performance sociale (engagement, satisfaction, absentéisme et état d'esprit)
- **XstimulationdesRH** est la variable indépendante permettant d'expliquer la variable dépendante
- **(a₂,b₂)** sont les paramètres du modèle (2)
- **ε₂** représente les erreurs du modèle (2)

Figure 8: Modèle de régression linéaire de la Stimulation des RH sur la Performance sociale



Source : Auteur

5.4.2.1. Les conditions préalables à cette régression

La première condition à la réalisation de cette analyse de régression est l'existence d'une corrélation forte entre la stimulation des RH et la performance sociale. Le tableau 62 nous montre que la corrélation est forte positive (0,66) et très significative au seuil de 0,00 entre les deux variables. Aussi, il n'existe aucune multicollinéarité entre elles puisque la VIF (Variance inflation factor) est égale à 1. Ces deux conditions réunies sont suffisantes pour nous permettre de poursuivre notre analyse de régression.

Tableau 62 : Tableau de corrélation entre stimulation des RH et performance sociale

		Performance sociale	Stimulation des ressources humaines
Corrélation de Pearson	Performance sociale	1,000	,662
	Stimulation des ressources humaines	,662	1,000
Sig. (unilatéral)	Performance sociale	.	,000
	Stimulation des ressources humaines	,000	.
N	Performance sociale	426	426
	Stimulation des ressources humaines	426	426

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.4.2.2. L'évaluation de l'ajustement du modèle de régression aux données et de la variabilité expliquée

Le Tableau 70 indique un coefficient de corrélation R de 0,66, ce qui signifie que les deux variables sont significativement en relation. Cela est confirmé par le tableau 70 de corrélation observée précédemment. Le coefficient de détermination R² permet de mesurer la prédiction de la régression linéaire. Dans ce modèle, il est de 0,43 supérieur au seuil minimum requis de 0,3 et contribue pour 43% à l'explication de la variabilité de cette régression. On peut dire donc que le pouvoir de prédiction des pratiques de stimulation des RH sur la performance sociale est moyen. La variation de F est positive et très significative avec p-value < 0,001 et semble conforter cette prédiction. Cependant, il est utile d'analyser les coefficients de régression pour confirmer la qualité de cette régression.

Tableau 63 : Récapitulatif des modèles de régression de la Stimulation des RH sur la Performance Sociale

Modèle	R	R-deux	R-deux 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	,662 ^a	,438	,436	,4128	,438	330,10	1	424	,000	2,024

a. Prédicteurs : (Constante), Stimulation des ressources humaines

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.4.2.3. L'évaluation des paramètres du modèle

L'analyse des paramètres du modèle permet de vérifier la qualité de la régression à travers le coefficient Béta (β). Le Tableau 72 montre que la stimulation des RH à travers une rémunération incitative, des meilleures conditions de vie au travail et la participation des enseignants à la prise des décisions à un effet positif et très significatif sur la performance sociale avec $\beta=0,66$ et un t de Student significatif ($t=18,16$; $p\text{-value} < 0,001$). On peut dès lors rejeter l'hypothèse que la relation constatée dans l'échantillon est due au hasard. Pour confirmer le modèle de régression, il est utile d'analyser les résidus.

Tableau 64 : Paramètres du modèle de régression de Stimulation des RH sur la Performance Sociale

Modèle	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)	,983	,091		10,822	,000	,805	1,162		
Stimulation des RH	,601	,033	,662	18,169	,000	,536	,666	1,000	1,000

a. Variable dépendante : Performance sociale

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.4.2.4. L'analyse des résidus et la validation des hypothèses

La valeur du test de Durbin-Watson dans ce modèle de régression (Tableau 63) est de 2,02 se situant dans l'intervalle de sécurité. On peut donc dire a priori que les résidus ne sont pas corrélés et que le modèle de régression est valide. Pour confirmer et valider cette conclusion, nous devons examiner la position des nuages de point autour de la droite de régression. Le graphique 15 permet

d'observer que, bien qu'il existe une légère déviation, les résidus standardisés suivent une droite. Cela confirme que leur distribution est normale. Par ailleurs, aucun d'eux ne présente une valeur statistiquement trop élevée (Tableau 65). En conclusion, la prédiction est valable et appropriée pour toutes les réponses. **C'est pourquoi, l'hypothèse HR2 selon laquelle les pratiques de stimulation des RH ont un effet sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun est vérifiée.**

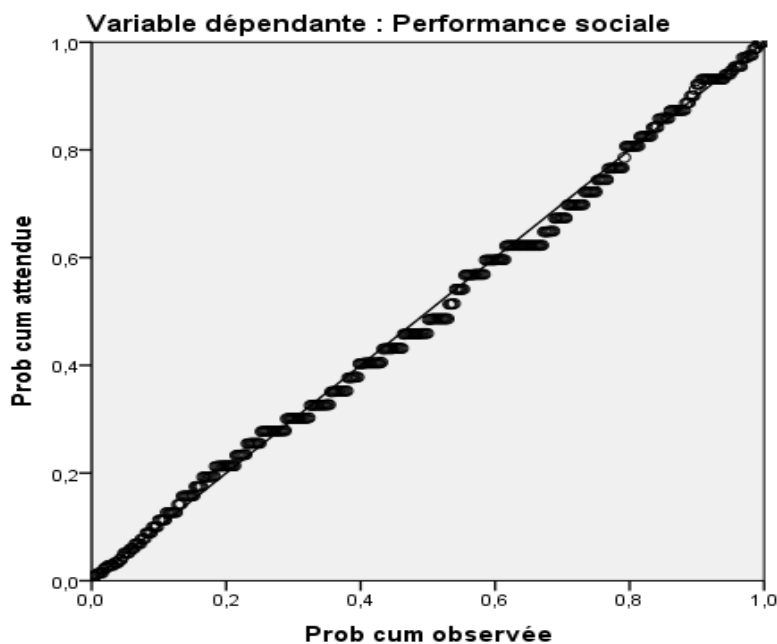
Tableau 65 : Statistiques des résidus du modèle de régression de la Stimulation des RH sur la Performance sociale

Statistiques des résidus ^a					
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Prévision	1,6701	3,3872	2,5936	,36384	426
Résidu	-,98680	1,81476	,00000	,41235	426
Prévision standardisée	-2,538	2,181	,000	1,000	426
Résidu standardisé	-2,390	4,396	,000	,999	426

a. Variable dépendante : Performance sociale

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

Graphique 15 : Tracé P-P normal de régression Résidus standardisé Stimulation des RH sur la Performance sociale



Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.4.3. Analyse de l'influence des pratiques de développement des RH sur la performance sociale

Les différents aspects des pratiques d'acquisition des RH retenues dans cette analyses sont celles dont le coefficient de fiabilité à l'issu de l'AFCM est très intéressant ($\alpha > 0,7$) et qui contribuent à obtenir une variance totale supérieure à 70% pour la variable. Ces différents indicateurs concernent les trois dimensions de l'acquisition des ressources humaines avec des items obtenus après épuration par l'AFCM à savoir : L'appréciation des compétences (*Les évaluations du personnel par la hiérarchie sont objectives ; Vous prenez part à l'appréciation de vos compétences ; Il existe des entretiens d'évaluation annuel sur le travail de chaque enseignant*), la formation des enseignants (*Les formations continues sont ouvertes à tous ; Vous pouvez évoluer dans votre carrières grâce à votre formation ; Les séminaires de formation sont bien organisés*) et la gestion des carrières et de la mobilité (*Le statut des enseignants est respecté en matière d'avancement ; Les affectations des enseignants tiennent compte de leurs capacités d'adaptation dans le nouvel environnement.*).

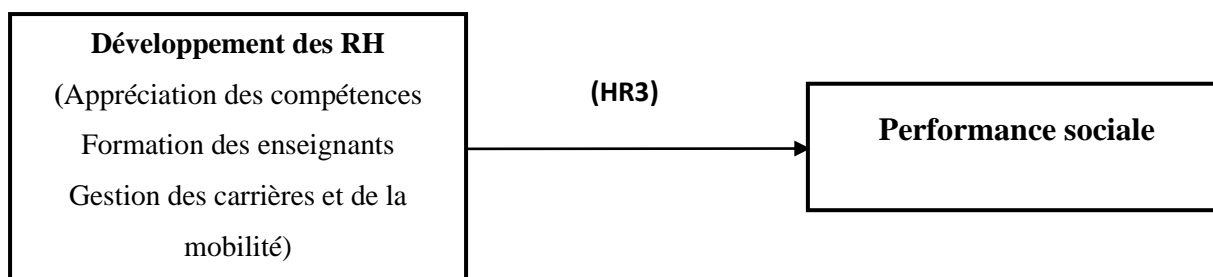
L'hypothèse HR3 concernant cette partie est la suivante : « *Les pratiques de développement des RH ont une influence sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun* ».

La figure 9 schématise le modèle (3) testé dont l'équation de la droite de régression est :

$$\underline{Y1Performancesociale = a3 XstimulationdesRH + b3 + \epsilon3}, \text{ avec}$$

- **YPerformancesociale** est la variable dépendante représentant la performance sociale (engagement, satisfaction, absentéisme et état d'esprit)
- **XstimulationdesRH** est la variable indépendante permettant d'expliquer la variable dépendante
- **(a3,b3)** sont les paramètres du modèle (3)
- **$\epsilon3$** représente les erreurs du modèle (3)

Figure 9: Modèle de régression linéaire du Développement des RH sur la Performance sociale



Source : Auteur

5.4.3.1. Les conditions préalables à cette régression

La première condition à la réalisation de cette analyse de régression est l'existence d'une corrélation forte entre le développement des RH et la performance sociale. Le tableau 66 nous montre que la corrélation est forte positive (0,76) et très significative au seuil de 0,001 entre les deux variables. Aussi, il n'existe aucune multicolinéarité entre elles puisque la VIF (Variance inflation factor) est égale à 1. Ces deux conditions réunies sont suffisantes pour nous permettre de poursuivre notre analyse de régression.

Tableau 66 : Tableau de corrélation entre développement des RH et performance sociale

		Performance sociale	Développement des ressources humaines
Corrélation de Pearson	Performance sociale	1,000	,768
	Développement des ressources humaines	,768	1,000
Sig. (unilatéral)	Performance sociale	.	,000
	Développement des ressources humaines	,000	.
N	Performance sociale	426	426
	Développement des ressources humaines	426	426

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.4.3.2. L'évaluation de l'ajustement du modèle de régression aux données et de la variabilité expliquée

Le Tableau 67 indique un coefficient de corrélation R de 0,76, ce qui signifie que les deux variables sont significativement en relation. Cela est confirmé par le tableau 74 de corrélation observée précédemment. Le coefficient de détermination R² qui permet de mesurer la prédiction de la régression linéaire est de 0,59 soit une contribution à l'explication de la variabilité de 59%. On peut donc dire que le pouvoir de prédiction des pratiques de développement des RH sur la performance sociale est moyen. La variation de F est très positive (609,99) et très significative avec p-value < 0,001, et semble

conforter cette prédiction. Il est cependant utile d'analyser les coefficients de régression pour confirmer la qualité de cette régression.

Tableau 67 :: Récapitulatif des modèles de régression du Développement des RH sur la Performance Sociale

Récapitulatif des modèles ^b										
Modèle	R	R-deux	R-deux 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	,768 ^a	,590	,589	,35256	,590	609,993	1	424	,000	2,055

a. Prédicteurs : (Constante), Développement des ressources humaines

b. Variable dépendante : Performance sociale

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.4.3.3. L'évaluation des paramètres du modèle

L'analyse des paramètres du modèle permet de vérifier la qualité de la régression à travers le coefficient Béta (β). Le Tableau 76 montre que le développement des RH à travers l'appréciation des compétences, la formation et la gestion des carrières, a un effet positif et très significatif sur la performance sociale des enseignants avec un Beta fort intéressant $\beta = 0,76$, un t de Student $t = 24,69$ et une p-value très significative $p < 0,001$). Dès lors, on peut rejeter l'hypothèse que la relation constatée dans l'échantillon est due au hasard. Il est toutefois nécessaire d'analyser les résidus pour valider ces observations.

Tableau 68 : Paramètres du modèle de régression du développement des RH sur la Performance sociale

Coefficients ^a									
Modèle	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)	,912	,070		13,00	,000	,774	1,050		
Développement des RH	,641	,026	,768	24,69	,000	,590	,692	1,000	1,00

a. Variable dépendante : Performance sociale

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.4.3.4. L'analyse des résidus et la validation des hypothèses

La valeur du test de Durbin-Watson est de 2,05 (Tableau 65) et se situe dans l'intervalle de sécurité. On peut donc dire à priori que les résidus ne sont pas corrélés et que le modèle de régression est valide. Reste à examiner les graphiques pour confirmer et valider cette conclusion. En observant le graphique 16 on constate que, les résidus standardisés suivent une droite malgré une légère déviation. Ce qui confirme la normalité de leur distribution. Par ailleurs, ces résidus se distribuent normalement et aucun ne présente une valeur statistiquement trop élevée (Tableau 69). De ce fait, la prédiction est valable et appropriée pour toutes les réponses.

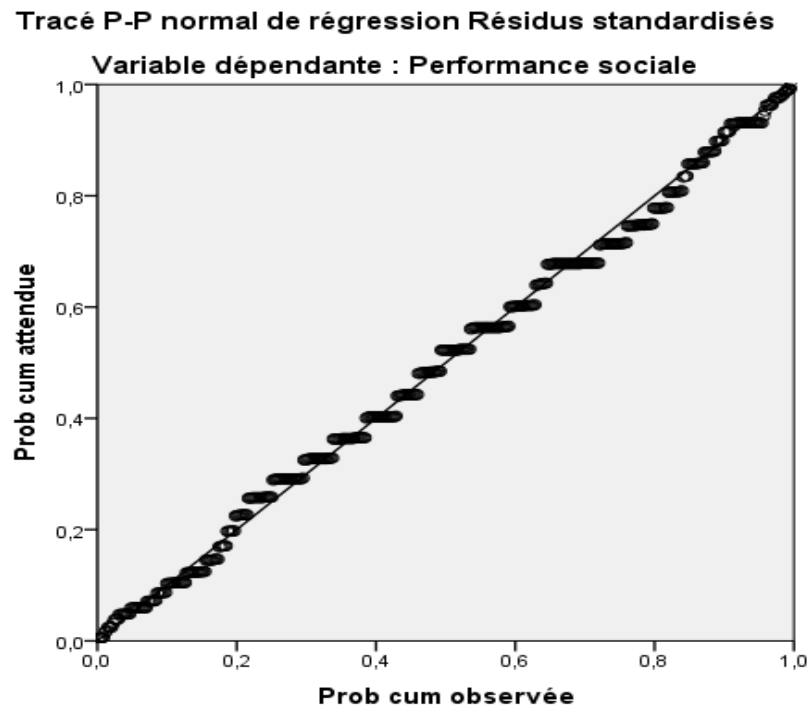
Fort de tous ces constats, **l'hypothèse HR3 selon laquelle les pratiques de développement des RH ont une influence sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun est vérifiée.**

Tableau 69 : Statistiques des résidus du modèle de régression du développement des RH sur la Performance sociale

Statistiques des résidus ^a					
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	N
Prévision	1,6604	3,4771	2,5936	,42238	426
Résidu	-,90899	1,80530	,00000	,35215	426
Prévision standardisée	-2,209	2,092	,000	1,000	426
Résidu standardisé	-2,578	5,120	,000	,999	426
a. Variable dépendante : Performance sociale					

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

Graphique 16 : Tracé P-P normal de régression Résidus standardisé Développement des RH sur la Performance sociale



Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

Le tableau 70 fait une synthèse de l'ensemble des résultats de l'analyse inférentielle ayant permis la validation de nos hypothèses de recherche. L'on constate aisément à l'observation, que toutes les pratiques de GRH sont significativement liées à la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun. Les pratiques de développement des RH présentent le plus fort impact sur la performance sociale, suivies des pratiques de stimulation des RH et enfin des pratiques d'acquisition des RH.

Tableau 70 : Synthèses des résultats de l'analyse inférentielle

<i>Variables en relation</i>	<i>R</i>	<i>VIF</i>	<i>R²</i>	<i>β</i>	<i>Variation de F</i>	<i>T de student</i>	<i>p-value</i>	<i>Test de Durbin-Watson</i>
Acquisition RH- performance sociale	0,618	1	0,382	0,618	262,622	10,20	000	1,987
Stimulation RH- Performance sociale	0,662	1	0,436	0,662	330,10	18,16	000	2,024
Développement des RH- Performance sociale	0,768	1	0,589	0,768	609,99	24,60	000	2,055

Source : Traitement de nos données sous SPSS 23

5.5. Conclusion du chapitre 5

Tout au long de ce chapitre nous avons présenté les différents résultats de nos analyses qualitatives et quantitatives. L'analyse qualitative a permis à travers la méthode d'analyse de contenu, de confirmer nos différentes échelles de mesures. A travers la catégorisation et le codage, nous avons quantifié la récurrence des différentes représentations de nos variables. Nous avons remarqué que les extraits significatifs obtenus lors des interviews se rapportent justement aux différentes préoccupations qui ont fondé la formulation de nos hypothèses.

L'analyse descriptive effectuée sur les données quantitatives a permis de constater le faible niveau d'implantation des pratiques de GRH dans les établissements scolaires. La perception moyenne du niveau d'implantation des pratiques de GRH dans les établissements scolaires est en dessous de 3 sur l'échelle de Likert à 5 modalités. Le niveau de performance sociale des enseignants est tout autant en dessous de la moyenne. Pour nous rassurer de la fiabilité et de la qualité de nos échelles de mesure, nous avons utilisé la méthode de l'Analyse Factorielle en correspondance multiple. Celle-ci nous a permis de retenir les échelles ayant un Alpha de Cronbach au moins égal à 0,8 ainsi que les facteurs dont la variance expliquée moyenne est d'au moins 50%.

L'analyse inférentielle faite à l'aide de la régression linéaire sous SPSS 23 a permis de valider notre hypothèse principale selon laquelle les pratiques de GRH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun. Le chapitre prochain est consacré à l'interprétation des résultats et la contribution de notre recherche à l'innovation sociale pour le développement.

CHAPITRE 6 : DISCUSSION ET PROPOSITIONS

D'OUTILS DE GESTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

6.1. Introduction du chapitre 6

Le chapitre 5 nous a permis de présenter les résultats de nos différents tests. La recherche empirique a été réalisée au moyen de deux méthodes : l'utilisation d'une méthode qualitative d'une part, et d'une méthode quantitative d'autre part. Les analyses qualitatives ont conforté les différentes pratiques retenues dans la littérature. Les résultats de l'analyse descriptive ont montré que les pratiques de GRH ne sont pas suffisamment pertinentes dans les établissements scolaires. Le niveau de performance sociale est assez faible. Les enseignants n'ont pas également une bonne perception de la justice organisationnelle dans les pratiques managériales. L'analyse confirmatoire a permis de valider partiellement notre hypothèse de recherche en montrant que les différentes formes de justice organisationnelle n'ont pas le même effet sur l'engagement affectif, la satisfaction, l'absentéisme et l'état d'esprit des enseignants. Certains effets apparaissent significatifs et d'autres non significatifs en fonction des pratiques de GRH associées et de la dimension de la performance sociale analysée.

Dans ce dernier chapitre, nous nous proposons de commenter les résultats empiriques et de présenter la contribution de cette recherche à l'innovation sociale pour le développement. Nous discuterons tout d'abord de l'analyse descriptive (1), ensuite résultats de l'analyse confirmatoire (2) et enfin, nous montrerons comment cette recherche peut contribuer concrètement au développement du Cameroun et de l'Afrique (3).

6.2. Discussion des résultats de l'analyse descriptive

L'analyse descriptive exploratoire avait pour objet d'analyser les fréquences de réponses à nos questions, d'analyser la qualité et la fiabilité de nos instruments de mesure.

Nous inspirant des dimensions RH de Fombrun, Tichy et Devanna (1984) et de Mallet (1991), nous avons retenons huit pratiques mobilisatrices de RH à savoir : L'organisation du travail, le recrutement et l'intégration, la rémunération incitative, les conditions de vie au travail, l'appréciation des compétences, le management participatif, la formation continue et de la gestion des carrières et de la mobilité. Pour un besoin de clarté, nous les avons regroupés en trois groupes à savoir les pratiques d'acquisition, les pratiques et stimulation/conservation et les pratiques de développement des RH. Par ailleurs les quatre dimensions de la performance sociale à savoir l'engagement organisationnel, la

satisfaction, l'absentéisme et l'état d'esprit ont subi un traitement sous SPSS 23 pour les transformer de sorte à avoir des données uniques et homogènes qui nous ont permis d'effectuer nos croisements.

6.2.1. Discussion des résultats de l'analyse descriptive sur l'acquisition des RH

Les différentes analyses ont montré que les items de l'acquisition du personnel sont bien corrélés et remplissent les conditions minimales de fiabilité et de cohérence exigées $\alpha=0,87$ et moyenne de la variance des deux facteurs (62%). Sur la base de ces résultats, nous avons validé la qualité et la fiabilité de nos échelles de mesure. L'analyse des fréquences a montré que seuls 4,2% des enseignants apprécient positivement les pratiques relatives à l'acquisition des RH. Le pourcentage cumulé croissant des enseignants qui estiment que ces pratiques ne sont pas bien implantées est de 95,8 %.

Ces différents résultats méritent qu'on s'y attarde pour comprendre les raisons qui peuvent motiver la majorité des enseignants à apprécier négativement les pratiques relatives au recrutement et à l'intégration des enseignants. Les extraits significatifs issus des interviews menées auprès de certains responsables d'établissements et quelques chefs services au MINESEC peuvent nous donner quelques explications. L'intervention du personnel encadrant des établissements scolaires dans le processus de recrutement semble très limitée. Les censeurs en charge des RH et les chefs d'établissement se limitent à l'expression du besoin sans être sûr que celui-ci peut être pris en compte par la hiérarchie : « *Notre contribution au processus d'acquisition des RH est limité à l'expression du besoin. Cela est fait dans un rapport que nous transmettons à la hiérarchie qu'il l'achemine au MINESEC à Yaoundé* » (C1). « *Nous indiquons dans quelles matières nous avons un effectif insuffisant. C'est au Gouvernement de savoir à quel moment nous affecter un enseignant et quel profil nous envoyer. Nous n'intervenons pas dans les critères d'âge, d'ancienneté, de sexe ou d'expérience. Nous acceptons tous ceux qui viennent* » affirme le proviseur (P1). Le recrutement des enseignants se fait à travers des concours et des études de dossiers directement pilotés par le MINESEC et les proviseurs semblent n'avoir aucun mot à dire sur le choix des enseignants. Ainsi, les chefs d'établissements se limitent à être de simples exécutants. Comme observe ce proviseur (P2), « *Nous sommes des simples exécutants qui faisons avec ce que nous avons (...) Nous aurions voulu que l'avis des responsables au niveau de base soit pris en considération hélas !* ». Pourtant, comme semble le reconnaître cet autre censeur, le respect des textes et procédures relatives au fonctionnement du système éducatif permettrait de résoudre de nombreux problèmes : « *Si on respectait les procédures, les choses iraient mieux. En principe, c'est de la base qu'on remonte les besoins vers les décideurs. Malheureusement, les besoins transmis à la hiérarchie ne sont presque jamais pris en compte. Nos relations avec la hiérarchie se résument à la simple obéissance aux ordres venus d'en haut, ce qui est très triste* » (C3).

Cette absence d'intervention des responsables de proximité que sont les chefs d'établissement dans la détermination du besoin (définition des profils de postes et de candidats), n'est pas sans poser de véritables problèmes d'adéquation compétence-fonction. De l'avis de la majorité des interviewés, le non-respect des procédures constitue un véritable handicap à un meilleur recrutement. Un censeur en charge des RH dans un lycée de Douala affirme : « *Cela pose souvent des problèmes dans les sections anglophones car très souvent les enseignants affectés dans les lycées bilingues sont des francophones qui ont fait tout leur cursus scolaire en français, mais ont eu le concours de l'école normale et reviennent deux ou trois ans après enseigner une matière dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas du tout* » (C4). C'est le cas de cet enseignant de Physique qui « *après son cursus normal à Douala a obtenu un Baccalauréat C, puis une Licence en Physique avant d'aller à l'école normale de Bambili pour ressortir deux années plus tard. Deux années sont insuffisantes pour maîtriser l'enseignement de la matière en anglais, puisqu'il n'avait qu'un parcours francophone. Après deux séances de cours en Form 5, lui-même a reconnu ne pas pouvoir tenir le cours de physique en anglais* » (Le même censeur). Les responsables d'établissement sont obligés de recourir aux services des vacataires, qui, même s'ils ont de bonnes connaissances, n'ont pas des compétences pédagogiques nécessaires pour bien faire leur travail. « *Pour ne pas pénaliser les apprenants, nous sommes contraints de recruter à leur place des enseignants vacataires spécialisés dans les matières concernées même comme ils ont souvent peu d'expérience et ne maîtrisent pas la pédagogie* » (P2). Pour ces enseignants qui ne peuvent pas enseigner, ils sont pour la plupart oisifs et sont souvent affectés dans des activités aux secrétariats des examens ou à la discipline. Pour ce proviseur à Yaoundé, « *ils gagnent de l'argent qu'ils ne méritent pas puisqu'ils ne font presque rien* » (P2).

Par ailleurs, il ressort des entretiens effectués que malgré les bonnes intentions exprimées par le Ministère des Enseignements Secondaires, l'effectif du personnel enseignant reste très insuffisant. « *Moins de 50% des postes sont couverts normalement dans ce lycée par des enseignants issus des écoles normales* » affirme ce censeur qui ajoute : « *Le nombre d'enseignants formés est très insuffisant dans notre lycée et nous sommes obligés de recourir aux vacataires qui sont pris en charge par l'APE* » (C4). Il ajoute : « *Généralement on se fie à leur niveau d'études universitaires et aussi à leur expérience. Très souvent aussi, certains sont recommandés par les animateurs pédagogiques* ».

Un entretien effectué auprès des cadres au MINESEC nous a permis de comprendre que les budgets limités pourraient être à l'origine de cette insuffisance du personnel enseignant qualifié dans les établissements scolaires. « *L'une des raisons qui explique l'insuffisance du personnel enseignant c'est la disponibilité du budget. Le budget du ministère ne peut pas supporter plus que ce qui est déjà*

fait. D'ailleurs, on estime que notre ministère a déjà un budget trop important. On exhorte donc les chefs d'établissement à compléter avec les vacataires » (CM1). Concernant, l'expression du besoin, les deux cadres interrogés informent que les desideratas qui remontent au MINESEC en provenance des délégations régionales et départementales indiquent simplement les matières et le nombre d'enseignant dont on a besoin. « Les descriptifs du profil du poste ou du candidat n'y apparaissent jamais » et l'autre d'ajouter : « Qui perdrait le temps à chercher à décrire les postes et les profils ? Nous ne sommes pas formés pour cela et ça prendrait du temps pour rien » (CM2).

Pour ce qui est de l'intégration des nouveaux arrivants, aucun dispositif particulier n'est mis en œuvre pour les accueillir et les intégrer, en dehors des éléments classiques. « A leur arrivée, les enseignants se présentent au proviseur et signent l'acte de prise de service. Ils sont ensuite mis en contact avec les animateurs pédagogiques par les Censeurs puisque le département est le laboratoire de production de leur travail » (C5). Leur suivi est simultanément assuré par les censeurs, les surveillants généraux et les animateurs pédagogiques, chacun en ce qui le concerne. « Ceux qui viennent de sortir de l'école normale rencontrent souvent beaucoup de difficultés dans la maîtrise de leur classe et ont besoin d'un tutorat. Celui-ci est tacitement assuré par l'animateur pédagogique » (Un censeur C3). Aussi, « les présidents des mutuelles rencontrent les nouveaux pour les intégrer dans la mutuelle afin de les faire participer aux activités de solidarité. Cela a l'avantage de familiariser le nouvel enseignant à l'environnement et se sentir un peu plus intégré. Là au moins, il y a un véritable travail collaboratif » (C3).

Ces extraits nous permettent de relever que globalement, les pratiques relatives à l'acquisition du personnel enseignant et à leur intégration souffrent de nombreux manquements. Non seulement les recrutements sont insuffisants par rapport aux besoins mais aussi la définition des besoins ne s'appuie sur aucun référentiel. Les procédures semblent bien exister, mais ne sont pas toujours bien appliquées. Enfin, les managers ne sont pas bien formés sur les process de recrutement. L'une des conséquences semble être l'affectation des enseignants incapables de dispenser leurs cours pour certains d'entre eux, poussant les responsables d'établissement à recruter eux-mêmes les enseignants vacataires qui n'ont pas de formation en pédagogie avec les risques que cela pourrait entraîner au niveau des performances globales.

6.2.2. Discussion des résultats de l'analyse descriptive sur la stimulation des RH

Les résultats d'analyse descriptive ont montré que les items relatifs à la stimulation du

personnel enseignant sont bien corrélés et remplissent les conditions minimales de fiabilité et de cohérence exigées ($\alpha=0,89$ et moyenne de la variance des deux facteurs 62,29%). Sur la base de ces résultats, nous avons validé la qualité et la fiabilité de nos échelles de mesure. L'analyse des fréquences a montré que seuls 4,7% des enseignants apprécient positivement les pratiques relatives à la stimulation à savoir la rémunération incitative, les conditions de vie au travail et le management participatif. Le pourcentage cumulé croissant des enseignants qui estiment que ces pratiques ne sont pas bien implantées dans le système scolaire camerounais est de 95,3%. Pour comprendre ces différents résultats, il nous paraît tout à fait utile d'explorer les interviews réalisées.

La conservation du personnel dépend de la qualité de sa stimulation. Un enseignant stimulé aura tendance à rester plus longtemps dans l'entreprise et son implication n'en sera que plus grande. Les entretiens menés auprès des responsables des établissements scolaires au Cameroun permettent d'apprécier l'ensemble des pratiques mises en évidence pour stimuler le personnel enseignant. La première pratique stimulante est la rémunération incitative. Pour la quasi-totalité des personnes interrogées dans le cadre de cette enquête, la rémunération est l'élément le plus important pour leur motivation. Mal assurée, elle peut devenir un important facteur de démotivation. Ce censeur à Bafoussam reconnaît que la rémunération de base du personnel enseignant est l'une des plus élevées de la fonction publique camerounaise. Mais, il estime que les primes diverses sont incapables de stimuler le personnel enseignant : « *On pourrait dire a priori au regard de la politique salariale dans la fonction publique en général et pour les enseignants fonctionnaires en particulier que la sécurité de l'emploi est réelle. Mais la majorité du personnel enseignant estime que le salaire attribué n'est pas motivant au regard de l'immensité du travail de l'enseignant, qui en dehors des heures de cours, doit évaluer, annoter les copies et préparer les cours* » (C1). Cette idée est partagée par cet autre censeur pour qui on devrait simplement revoir la politique de rémunération pour la rendre plus incitative. Selon lui, « *On devrait penser à des formes diverses d'indemnités en faveur des enseignants au regard de leur mission* » C3. Les primes qui relèvent des évaluations trimestrielles ont souvent un plafond de 10000 FCFA dans certains établissements et leur distribution se fait sur la base des critères maîtrisés uniquement par les censeurs et les proviseurs. Un Censeur observe qu'en comparant les primes des enseignants à ceux des médecins, celui des enseignants est ridicule. « *Un médecin aura par exemple 50 000 FCFA de primes par mois mais chez nous c'est à peine 6 000 FCFA par trimestre pour les meilleurs enseignants* » (C5). En analysant le rapport contribution-rétribution, il remarque que « *la prime de 1250 FCFA remise à un professeur principal pour le travail abattu durant 6 semaines est minable* » (C5).

Les conditions de vie au travail font partie des pratiques stimulantes les plus relevées dans la littérature et dans les entretiens. Pour ce qui est du cadre physique du travail, les personnes interviewées affirment faire des efforts pour offrir une salle des professeurs accueillante et confortable. Ce censeur à Douala affirme que « *malgré les moyens limités, nous avons pu offrir aux enseignants une salle des professeurs climatisée* » (3). Cependant, dans la même ville, un autre constate que les enseignants n'ont pas de chaise dans la salle des professeurs, ni même de ventilateurs dans une ville au climat chaud. D'autre part, les équipements de laboratoire pour les spécialités exigeantes comme la chimie et l'informatique sont presque inexistantes. Les bibliothèques sont peu fournies pour celles qui existent. Ce Censeur de Bafoussam déclare : « *Les ordinateurs que nous avons pour la salle informatique sont presque tous en panne* » (C8). Cet autre à Douala reconnaît que des efforts sont faits mais restent insuffisants pour que les enseignants soient épanouis mais il estime que ce n'est pas une raison pour baisser les bras : « *nous avons reçu un don d'ordinateur il y a deux ans, mais aujourd'hui moins de 20 % fonctionnent correctement. Il n'y a pas internet et les enseignants faute de bibliothèque doivent trouver des équations personnelles pour mieux élaborer leurs cours. C'est aussi ça leur travail. Développer leur créativité* » (C4). L'environnement sonore des établissements semble constituer une préoccupation majeure soulevée par la quasi-totalité des censeurs. Ceux-ci décrivent la proximité des salles de classe avec les axes de circulation, les marchés et les bars. « *Comment peut-on sereinement former les enfants dans un marché ? Nous avons déjà saisi le sous-préfet au sujet de la musique qui vient des bars voisins dans les après-midis mais rien n'a changé. Que pouvons-nous y faire* » affirme le censeur C4. Les responsables d'établissement semblent être impuissants face à ces nuisances qui non seulement perturbent les enseignants, mais aussi distraient les apprenants.

Au sujet de la charge du travail, les interviewés ont insisté sur les effectifs pléthoriques dans les salles de classe, les expliquant cela par les migrations massives des populations des zones rurales vers la ville ainsi que par la pression des parents : « *Les effectifs ne doivent pas dépasser 60 élèves par classe normalement. Mais lorsqu'un parent vient taper les mains devant toi que peux-tu y faire ? Nous nous retrouvons parfois dans des classes à 120 élèves* » affirme le proviseur P2. En plus, ajoute-t-il, « *nous subissons les pressions des hommes politiques influents ainsi que des autorités administratives qui nous imposent leurs proches* » (P2). Ils sont donc contraints à dépasser les effectifs réglementaires. Cela n'est pas sans créer de nombreux problèmes aux enseignants qui ne peuvent plus circuler aisément dans les salles de classe pour contrôler le travail des élèves. « *Cette situation de trop plein dans les salles de classe empêche les enseignants de surveiller la prise des notes et en cas de contrôle continue,*

le nombre de copie à corriger est très élevé » révèle ce censeur C9. « Nous savons que la situation n'est pas idéale mais nous n'avons pas le choix » affirme un autre censeur à Douala (C7).

Les horaires de travail sont évoqués pour montrer l'effort fait dans la répartition des heures de cours, les fonctionnaires étant privilégiés par rapport aux vacataires qui cumulent les nombres d'heures plus importants avec un salaire minable, généralement autour de 50 000 FCFA par mois. A cet effet, ce censeur déclare : *« La situation des vacataires nous inquiète le plus car ils sont payés par l'APE. Mais, n'ayant pas d'autres possibilités, nous ne pouvons faire autrement que de leur donner beaucoup d'heures de cours. Sinon on ne s'en sortirait pas. C'est injuste mais c'est ainsi » (C1).* Un autre affirme : *« Sans les vacataires nous serions morts. Ces gens-là nous donnent un coup de mains inimaginable. Dommage qu'ils ne soient pas pris en charge par l'Etat » (C2).*

Concernant le climat social, il est globalement favorable au travail d'après les interviewés qui estiment qu'à travers les amicales des enseignants, le vivre ensemble est encouragé. Toutefois, ils relèvent que les regroupements par affinité culturelle (anglophones/ francophones) sont récurrents et cela ne favorise pas toujours l'intégration sociale complète à laquelle on aurait pu s'entendre. *« Les anglophones aiment beaucoup plus à rester ensemble. Dans les salles de professeurs, on les voit toujours assis regroupés entre eux »* affirme C7. *« Ils (les anglophones) s'estiment un peu en dehors du système éducatif qui est totalement francophile et assimilant et n'arrivent pas à s'intégrer »* complète-t-il.

Enfin, les extraits relatifs au management participatif permettent de constater que cette pratique semble être l'un des points forts de l'ensemble des établissements scolaires du Cameroun. En effet, la quasi-totalité des interviewés font observer que la prise de décision est partagée avec le personnel à travers les conseils de département et surtout les conseils de classe. *« Les décisions du conseil de classe sont à 80% appliqués par le proviseur conformément aux textes qui définissent les missions du conseil de classe » (C2).* Un autre à Bafoussam fait savoir que *« Les chefs d'établissement n'ont pas le choix d'associer les enseignants à la prise de décision. Ils sont contraints de développer avec eux un partage d'information et une véritable collaboration sinon ils ne pourront pas gérer l'établissement ».* Ce proviseur à Douala affirme : *« Ma porte est ouverte à tous les enseignants sans protocole. Je suis aussi enseignant et une simple décision peut m'enlever et un autre enseignant viendra prendre ma place. On n'est pas proviseur ou censeur par concours. Et les conditions de travail assez difficiles obligent les responsables que nous sommes à être toujours là pour écouter et motiver le personnel enseignant. C'est impératif » (C3).*

Au total, on peut retenir de cette partie sur la stimulation des ressources humaines que malgré la rémunération de base acceptable par rapport à celle d'autres fonctionnaires, les primes et les indemnités semblent peu motivantes, les enseignants les percevant comme inéquitables par rapport à leurs charges de travail. Malgré les efforts fournis par les proviseurs pour créer un cadre de travail approprié pour le personnel enseignant, les nuisances sonores, les effectifs pléthoriques, les charges de travail et le climat social entre autres, apparaissent comme étant de véritables problèmes qui se posent à l'enseignant. Celui-ci doit devoir supporter les bruits, accepter une charge de travail importante, gérer des relations parfois difficiles avec ses collègues, ses élèves et même les parents d'élèves et surtout, trouver lui-même son matériel de travail en l'absence de bibliothèques fournies. Le prochain paragraphe nous permettra d'analyser les contenus relatifs au développement des ressources humaines.

6.2.3. Discussion des résultats de l'analyse descriptive sur le développement des RH

Les résultats de l'analyse descriptive nous montrent que les pratiques de développement des RH sont bien corrélés et remplissent les conditions minimales de fiabilité et de cohérence exigées ($\alpha=0,89$ et moyenne de la variance des deux facteurs 57,21%). Sur la base de ces résultats, nous avons validé la qualité et la fiabilité de nos échelles de mesure. L'analyse des fréquences a montré que 4,2% des enseignants apprécient positivement les pratiques relatives à l'appréciation des compétences, la formation continue et la gestion des carrières et de la mobilité. Le pourcentage cumulé croissant des enseignants qui estiment que ces pratiques ne sont pas bien implantées est de 95,8 %. Ces résultats semblent trouver des explications dans les interviews qui apportent des éclairages sur les raisons de la faible implantation de ces différentes pratiques.

Pour ce qui est de l'appréciation des compétences, tout est essentiellement discrétionnaire. Le proviseur produit un rapport annuel confidentiel sur chaque collaborateur et le transmet à la hiérarchie. « *Je produis un rapport sur chacun de mes collaborateurs en fonction de mes observations et des fiches qui me sont remontées par mes proches collaborateurs, puis je transmets à la hiérarchie* » (P1). Même s'ils estiment remplir les fiches d'évaluation avec la plus grande objectivité, beaucoup d'enseignants se plaignent toujours et estiment que l'attribution de ces primes n'est pas objective et équitable. « *Nous avons des primes, bien que ce soit insignifiant. Le montant maximum ne dépend pas de nous, mais des effectifs des élèves et du bon vouloir du proviseur. Nous essayons d'être le plus objectif possible* » (C6). La suspicion qu'il y a de la part des enseignants au sujet des primes pourrait relever de leur caractère discrétionnaire, ces derniers ne participent pas à leur propre évaluation. Il

y a une absence remarquée des entretiens d'évaluation directe entre les évaluateurs et les évalués et l'absence d'indicateurs connus et mesurables. Ce proviseur affirme : « *On évalue en essayant d'être objectif. C'est notre seule arme de pouvoir car nous n'avons presque pas d'influence sur l'enseignant fonctionnaire. La discrétion dans l'évaluation nous permet de discipliner certains d'entre eux* » (P2). Au sujet de l'objectivité du rapport un autre affirme : « *Le proviseur n'a pas un grand pouvoir sur l'enseignant et ce rapport est utilisé comme notre bâton. Les enseignants nous respectent à cause de ce rapport mais nous essayons d'être les plus objectifs possible (...) C'est vrai qu'ils se plaignent pour la plupart estimant que ces évaluations sont inévitables, peu objectives* » (P2). En dehors de cette note d'évaluation confidentielle du chef d'établissement, les fiches d'évaluation trimestrielle sont remplies par les censeurs suivant un barème connu, même si les indicateurs restent pour la plupart assez subjectifs.

Le point commun de ces évaluations est leur caractère discret, l'évalué ne participant pas à son évaluation dans un entretien d'appréciation. On semble donc se retrouver dans une situation d'appréciation contrôle dont le but est de sanctionner les comportements jugés inappropriés par le chef d'établissement. « *Les évaluations visent à voir si un employé travaille bien, s'il est discipliné, s'il respecte la hiérarchie, et s'il fait son travail dans les délais* » (C6). L'on constate que la vocation de cette appréciation est disciplinaire. Les aspects de développement n'y sont pas pris en considération. Les critères de pertinence, d'efficacité et d'efficience ne sont pas évalués, ni mesurés. Les performances peuvent être mauvaises, mais si l'enseignant est humble, respectueux et a des affinités avec les responsables de l'établissement, il aura certainement une bonne note. D'ailleurs, l'un de ces responsables reconnaît la difficulté qu'il y a d'être véritablement objectif dans ces conditions : « *Il nous est difficile de mesurer la contribution spécifique d'un enseignant à l'atteinte des objectifs de l'établissement* » C5.

Pour ce qui est de la formation, les extraits significatifs portent sur les besoins en formation, la mise en œuvre de la formation et l'évaluation de la formation. Les besoins en formation sont exprimés uniquement au sein des départements. Mais en fonction des changements qui interviennent dans la politique nationale de l'éducation, le MINESEC organise souvent des formations à l'attention du personnels enseignants et encadrant des établissements scolaires. « *Dans un département, les enseignants peuvent constater un manquement et faire appel à un inspecteur pédagogique qui viendra les former à cet effet* » (C2). « *Certaines formations sont impulsées par les chefs d'établissement lors des séminaires pédagogiques préparatoires à la rentrée scolaire, et d'autres sont organisées par les inspecteurs nationaux, régionaux ou départementaux* » (CM3).

Les séminaires de formations sont ouverts soit aux responsables d'établissements, soit aux animateurs pédagogiques, soit à l'ensemble des enseignants en fonction des objectifs. « *Qui cesse d'apprendre, cesse d'enseigner* » rappelle ce cadre (CM1) de Yaoundé qui revient sur l'importance de la formation continue de tout enseignant. La formation initiale que l'enseignant reçoit à l'école normale lui donne des bases nécessaires pour bien assurer son métier. Mais, l'école étant dynamique, « *chacun doit se former continuellement pour adapter ses compétences à l'évolution des procédures, des techniques, des pratiques et attitudes utiles pour mieux assurer sa mission* » (CM2). « *Généralement bien organisés, ces séminaires de formations connaissent des problèmes relatifs à l'assiduité des participants qui parfois les considèrent comme un instant de loisir et de villégiature* » affirme le censeur (C4). « *Il est très difficile de les contrôler. Une fois les fiches de présence émargées, ceux-ci abandonnent la formation et vaquent à d'autres occupations* » déclare un autre (C2).

L'un des points importants de la formation est le contrôle-suivi des acquis à froid. « *Si l'évaluation de la formation à chaud est devenu une pratique généralisée, l'évaluation de la formation à froid reste un problème à résoudre* » révèle ce censeur (C5). Beaucoup d'enseignants ne participent pas à la restitution auprès de ceux qui sont allés aux séminaires et le suivi demandé aux animateurs pédagogiques n'a d'effet que sur les enseignants vacataires. « *Les enseignants fonctionnaires n'accordant que très peu d'intérêt à la restitution des formations* », déclare C3.

La dernière dimension importante du développement des RH que nous avons relevée est la gestion des carrières. Celle-ci est relative ici aux avancements et aux promotions. Selon C4, « *c'est l'un des principaux points faibles dans la gestion des carrières des enseignants* ». Le problème ne relèverait pas selon l'ensemble des interviewés de la loi qui encadre les avancements puisque le statut particulier du personnel enseignant prévoit des avancements automatiques tous les 2 ans, mais plutôt du niveau de l'application de la loi. En effet, affirme C6, les avancements sont supposés être automatiques mais la rémunération relative à ces avancements ne suit pas toujours « *Parfois vous devez attendre un ou deux ans pour voir l'incidence d'un avancement sur votre salaire et les requêtes faites pour régulariser la situation n'aboutissent pas très souvent* ». C5 fait comprendre que « *malgré les voyages répétitifs à Yaoundé, vous êtes obligés de donner la bière aux agents des finances pour que l'avancement soit pris en compte dans les salaires* ». Il ajoute : « *quand vous allez suivre votre requête, on vous fait savoir au ministère qu'il n'y a pas d'argent, mais que si vous donnez 20% on peut se battre pour vous. Vous êtes donc obligés de payer 20% du montant réclamé, ce qui est dommage* ». La corruption semble donc être un facteur négatif pour les avancements dans la carrière des enseignants. Pour ce qui est des affectations, la décision d'affectation relève de la discrétion du Ministre.

Néanmoins, les enseignants peuvent pour des raisons objectives de santé ou de regroupement familial, solliciter les affectations. Cependant, il se pose à ce niveau encore le problème d'objectivité et d'équité, la plupart des mobilités observées ne répondant pas aux critères d'adaptabilité de l'enseignant dans l'environnement où il est affecté. « *Lorsqu'on vous prend et vous balance dans un village reculé de l'Extrême Nord où les populations ont un mode de vie complètement opposé au vôtre venant du sud profond, vous avez toutes les peines du monde à vous y adapter* » affirme C8. « *Certains enseignants restent 20 ans dans le même établissement au même poste tandis que d'autres font à peine un an et sont réaffectés. Ce qui n'est pas normal* » renchérit C7. Enfin, C2 observe que « *les barèmes sont connus pour être affectés. Vous avez un peu d'argent à donner à la hiérarchie, l'on vous affecte où vous voulez* ».

En ce qui concerne la mobilité verticale, il ressort des entretiens que les promotions ne sont pas toujours faites avec l'objectivité la plus rigoureuse. Ce censeur à Douala décrit le fait qu'il est censeur depuis 15 ans et certains de ces anciens élèves sont devenus proviseurs et nommés dans son établissement. « *Comment pouvez-vous comprendre que je suis censeur dans ce lycée depuis 15 ans. J'ai vu passer ici deux proviseurs qui furent mes anciens élèves de ce lycée et j'y suis toujours au même poste et ayant reçu l'attestation de meilleur enseignant plus de cinq fois ?* » (C4). Un autre évoque la difficulté qu'il y a pour les proviseurs sans expérience avérée de travailler en face des plus anciens enseignants « *Lorsque quelqu'un sort de l'école normale et est affecté trois ans après au poste de proviseur sans jamais avoir été surveillant général ou censeur, comment voulez-vous qu'il ne tremble pas devant nous ?* » (C7). Pour ce Censeur à Yaoundé la promotion dépend des affinités politiques, tribales et de la corruption : « *Si vous avez votre personne bien placée, on vous nomme. Si vous avez un peu d'argent, on connaît des bureaux où l'on peut aisément toquer et être promu ; mais cela cause de nombreuses frustrations parmi les enseignants* » (C6).

Au total, il ressort de ces analyses que si la réglementation en matière de gestion des carrières et mobilité est satisfaisante, son application fait face à des problèmes de corruption, de favoritisme et de manque de rigueur qui contrastent avec les exigences de justice, d'équité, de qualité et pertinence qui sont pourtant les maîtres mots de la stratégie nationale de l'éducation au Cameroun.

6.2.4. Discussion des résultats descriptifs de la performance sociale

Le concept de performance sociale n'a pas été abordé dans cette étude sous l'angle de la RSE qui prend en considération à la fois les parties prenantes internes et externes. Nous nous sommes limités à la performance sociale interne, celle qui se rapporte aux employés c'est-à-dire les retombées

sociales et psychologiques positives pour les salariés (Godard, 2004). Comme le rappelle Manon (2009), elle se caractérise également par une complexité certaine et représente la valeur ajoutée par la qualité de la main-d'œuvre dans le rapport avec le travail et l'organisation (Imbs et Houot, 2005). La performance sociale est liée aux résultats de la gestion des hommes en tenant compte d'une multitude de facteurs et critères pour la mesurer tels que la satisfaction, l'engagement, les modes de fonctionnement et est propre à chaque organisation (Allouche et al., 2004). Pour la mesurer nous avons utilisé les indicateurs proximaux c'est-à-dire des indicateurs de mesures liées directement à une pratique ou à une façon de faire comme le préconise. Ceux-ci sont inspirés des travaux de Meyer et Allen (1990), Arcand et al. (2004) et Manon (2009) pour la satisfaction et l'absentéisme et l'engagement affectif, des travaux de Manon (2009, de Huselid et Barnes (2003) pour l'état d'esprit.

Les résultats de l'analyse descriptive nous montrent que les items de la performance sociale sont bien corrélés et remplissent les conditions minimales de fiabilité et de cohérence exigées ($\alpha=0,89$ et moyenne de la variance des deux facteurs 61,26%). Sur la base de ces résultats, nous avons validé la qualité et la fiabilité de nos échelles de mesure. L'analyse des fréquences a montré que 5% des enseignants seulement semblent socialement performants. Le pourcentage cumulé croissant des enseignants dont le niveau de performance social est faible est de 95 %. Ces résultats semblent trouver des explications dans les interviews qui apportent des éclairages sur les raisons de la faible implantation de ces différentes pratiques.

➤ **Pour ce qui est de la satisfaction**

L'analyse des fréquences a montré que seuls 5,4% des enseignants estiment être satisfaits. Le pourcentage cumulé croissant des enseignants qui affirment ne pas être satisfait est de 94,6 %. Il semble donc à la lumière de ces statistiques que dans une large majorité, les enseignants ne sont pas satisfaits. La plupart des chercheurs et managers admettent pourtant que si les employés sont satisfaits, ils sont plus motivés et plus productifs et leur rendement accroit. Werther, Davis et Lee-Gosselin (1990) ont montré que lorsque le rendement accroit, il procure en retour plusieurs récompenses à savoir l'augmentation du salaire, la promotion, le sentiment d'accomplissement et de compétence, etc. rendant les salariés plus satisfaits. La théorie des deux facteurs de Herzberg (1993) révèle aussi que la motivation du personnel dépendrait fortement de l'élimination des facteurs d'insatisfaction et la valorisation des facteurs de satisfaction. L'analyse de quelques extraits d'interviews peut permettre de mieux appréhender cette réalité.

Selon nos interviewés, il est très difficile pour un responsable de parler de la satisfaction d'un de ses collaborateurs car parfois leurs sentiments ne sont pas clairement exprimés. Cependant, quelques indices peuvent permettre de percevoir l'état de satisfaction d'un collaborateur à partir de ses attitudes. « *Pour ce qui est de la rémunération, le sentiment général du personnel est un sentiment d'insatisfaction clairement affiché. En comparant le salaire perçu ainsi que les primes associées par rapport au travail fournis, la majorité du personnel estime que c'est injuste et insatisfaisant* » (C4). « *Comment peut-on penser un instant que l'enseignant peut être fier de son emploi lorsque celui-ci ne lui permet pas de joindre les deux bouts ?* » s'interroge C1. Pour ce qui est des évaluations, les responsables interviewés font savoir que malgré leurs efforts d'objectivité, ils sont toujours pris à parti par des enseignants qui non seulement simplifient les primes qui y sont associées, mais aussi pensent que ces évaluations manquent d'objectivité. Ce censeur à Yaoundé affirme : « *Ils sont toujours à se plaindre comme s'ils auraient pu faire mieux à ma place* » (C6). Cette réaction semble traduire l'insatisfaction des enseignants par rapport au système d'évaluation. Concernant le climat social, l'on peut observer que le climat social globalement positif cache pourtant un mal être, les enseignants anglophones étant toujours méfiants vis-à-vis des francophones. « *Tout le monde se plaint mais les anglophones encore plus* » (C8). « *Les salles de classe pléthoriques, l'absence de bibliothèques équipées et l'environnement sonore provoquent l'épuisement du personnel dont la seule fierté se résume au résultat des élèves et le travail en lui-même n'est pas épanouissant pour le personnel et nous en sommes conscients mais nous n'y pouvons rien* » (C6). L'ensemble de ces insuffisances que l'on peut relever laisse apparaître une volonté affichée de partir vers d'autres emplois à la moindre occasion. Ce censeur à Douala affirme d'ailleurs : « *Ils le disent tous les jours. Ils disent être là parce qu'ils n'ont pas le choix et certains entreprennent d'ailleurs des activités parallèles pour joindre les deux bouts* » (C4). Un autre censeur à Bafoussam révèle que certains de ses collègues ont abandonné le métier d'enseignant : « *Plusieurs de mes camarades de promotion ont négocié pour aller vers d'autres secteurs de la fonction publique où ils ont de nombreux avantages car ici nous n'avons rien. Certains sont aujourd'hui à l'étranger pour se chercher. Le seul plaisir de l'enseignant reste le sourire et le respect que lui donne certains élèves consciencieux en dehors de l'école* » (C9).

Au regard de ces affirmations, l'on peut conclure que d'une manière générale que les enseignants semblent ne pas être satisfaits de leurs conditions de travail. Cette insatisfaction peut entraîner la baisse de l'engagement organisationnel.

➤ **Pour ce qui est de l'engagement**

L'analyse des fréquences indique que 6,8% des enseignants estiment être engagés. Le pourcentage cumulé croissant des enseignants qui affirment ne pas être engagés est de 93,2 %. Il semble donc à la lumière de ces statistiques que dans une large majorité, les enseignants ne sont pas engagés. Pourtant, l'engagement affectif est un véritable prédicteur de l'efficacité au travail (Müller et Djuatio, 2011). Il constitue cette force pouvant pousser un individu (enseignant) à poser des actions qui s'avèrent pertinentes au regard d'une ou de plusieurs cibles (Meyer et Herscovitch, 2001). L'étude qualitative peut nous donner quelques éléments de compréhension de cette réalité.

Selon nos interviewés, l'amour des enseignants pour leur travail semble cacher leur manque d'engagement. Pour ce censeur à Yaoundé, « *l'engagement d'un enseignant ne peut pas aller au-delà de ses moyens car il n'est pas dieu* » (C3). « *Malgré leur bonne volonté, les enseignants sont des humains et leurs conditions de travail peuvent limiter leur engagement* » affirme C2. « *Pour vous convaincre du niveau d'engagement assez faible du personnel enseignant, allez voir ce qu'ils font à la salle des professeurs. Ils y sont très peu pourtant, ils devraient y être pour préparer leurs cours* » (C4). Au niveau de l'attitude dans les salles de classe, ce censeur affirme : « *Très souvent nous les interpellons lorsqu'ils font des cours avec les deux premiers bancs mais nous savons que ce n'est pas leur faute les effectifs et les autres conditions de travail ne leur permettent pas de faire des sacrifices plus importants* » (C8). Les retards sont de plus en plus importants comme le mentionne certains censeurs et ils attribuent ces retards aux voies d'accès aux établissements à Yaoundé et à Douala particulièrement à cause des embouteillages. Un censeur de Yaoundé affirme ceci « *Les enseignants sont obligés de sortir de chez eux à 6 heures s'ils veulent arriver au lycée à 7 heures 30 minutes car les embouteillages sont partout. Ce n'est pas comme les autres fonctionnaires qui peuvent arriver au travail à 9 heures sans inquiétude* » (C6).

L'on peut constater que globalement le niveau d'engagement du personnel enseignant semble assez faible malgré la volonté manifeste de bien faire son travail comme le reconnaît (C7). « *Je ne peux pas dire que les enseignants manquent de volonté. Ils veulent bien faire mais sont découragés par leurs conditions de travail. Parfois, nous leur crions dessus mais après nous comprenons leur situation puisque nous vivons les mêmes conditions qu'eux* ». L'absentéisme fait partir des indicateurs de performance sociale qui revient aussi de manière récurrente.

➤ **Relativement à l'absentéisme**

L'analyse des fréquences a montré que seuls 7,7% des enseignants sont assidus à l'école. Le pourcentage cumulé croissant des enseignants qui sont souvent absents est de 92,3 %. A la lumière de ces statistiques on constate que le taux d'absentéisme des enseignants est élevé dans les établissements scolaires. La littérature empirique a relevé les raisons qui peuvent pousser les employés à l'absentéisme. Parmi elles nous pouvons avoir les maladies, les congés. Si les méta-analyses effectuées n'ont jamais révélé de liens forts ou pas de liens du tout (Leigh, 1986) entre insatisfaction et absentéisme, la satisfaction contribue à diminuer l'absentéisme. Cependant, même si la satisfaction agit sur l'absentéisme, l'absentéisme est davantage influencé par d'autres facteurs comme par exemple l'existence de normes informelles de groupes. S'inspirant de Mathieu et Kohler (1990), Moubende (2012) a étudié le taux d'absentéisme des personnes avant et après leur intégration dans un groupe de travail dont les membres avaient l'habitude d'être souvent absents : parmi les personnes ayant des absences faibles initialement, tous, après avoir intégré le groupe, ont augmenté leurs absences. Il y aurait de ce point de vue, une forte relation entre la façon de gérer l'organisation et le taux d'absentéisme. Ce point de vue rejoint celui confirmé par nos résultats.

En effet, selon nos interviewés, un taux d'absentéisme élevé pourrait traduire un sentiment de malaise, d'insatisfaction, de démotivation. Pour la quasi-totalité des responsables interviewés, le taux d'absentéisme est élevé et la raison principale de cette situation est liée aux maladies et aux conditions générales de travail. En effet, l'affirme C2, « *Les mauvaises conditions de travail entraînent une augmentation du taux d'absentéisme* ». Plusieurs raisons sont évoquées pour justifier les absences des enseignants. Parmi elles, celles qui reviennent le plus ce sont les maladies et les problèmes familiaux. Un censeur à Bafoussam dit à cet effet que les principaux motifs des absences sont relatifs aux maladies et aux deuils. Cependant, ce qui est important de relever c'est cette affirmation étonnante « *C'est comme si les mêmes enseignants tombaient malade en permanence et perdaient en permanence les membres de leurs familles* » (C9). Pour lui, même si l'on peut concevoir qu'il existe des maladies sérieuses pouvant affecter l'assiduité des enseignants, la récurrence fait douter de la pertinence de ces maladies. Un autre censeur à Douala dira d'ailleurs « *L'enseignant m'appelle et me dit qu'il est malade. Mais, à la sortie des classes, je le retrouve dans un bar quasiment en état d'ébriété* » (C1). Relancé sur la question pour comprendre la réaction du responsable face à ce constat, sa réponse est la suivante : « *Je sais pertinemment que ce n'est pas la maladie qui l'a empêché de venir à l'école mais je n'ai aucun élément pour contester son affirmation. Si nous avons des infirmeries pour la prise en charge du personnel, peut-être que nous pourrions exiger de lui un carnet médical* » (C1). Cet état de

chose semble traduire l'incapacité des responsables d'établissements à maîtriser l'absentéisme de leurs collaborateurs. Ils pensent que la solution réside dans la motivation du personnel par l'amélioration des conditions de travail. « *Les conditions dans lesquelles ces enseignants travaillent nous empêchent même d'être très exigeants vis-à-vis d'eux, malheureusement les résultats scolaires en portent un coup* » (C4).

De nombreux enseignants n'arrivent pas en effet à achever les programmes scolaires, en dehors des classes d'examen où sont organisés les travaux dirigés et les cours de rattrapage systématiques. Les classes intermédiaires semblent plutôt abandonnées et le surveillant de secteur peut en faire ce qu'il veut en l'absence des enseignants. Le censeur C7 dit à ce propos : « *Les absences répétées des enseignants empêchent la couverture des programmes. Pendant les absences, la classe est gérée par le surveillant de secteur pour occuper les enfants et les empêcher de perturber les classes voisines. Parfois un enseignant fait deux semaines sans venir à l'école* » et un autre de renchérir « *Ils sont pourtant dans les établissements privés en train de faire des cours et là ils ne peuvent pas manquer puisqu'on coupera leur argent* ». Cette dernière affirmation, permet de comprendre que la situation salariale comme les autres conditions de travail paraissent démotivantes et pour arrondir les fins de mois, une bonne partie des enseignants du public semblent parfois abandonner leurs classes au lycée au profit des enseignements dans les établissements privés où ils sont motivés par le salaire horaire qu'on leur paye. L'analyse de l'influence des pratiques de GRH sur l'état d'esprit du personnel enseignant constitue l'objet de cette dernière sous-section.

➤ **En ce qui concerne l'état d'esprit**

L'analyse des fréquences a montré que seuls 5% des enseignants ont un état d'esprit positif. Le pourcentage cumulé croissant des effectifs révèle que 95% des enseignants ne comprennent pas bien la politique éducative du gouvernement et eux-mêmes qui la comprennent semblent ne pas la partager. Pourtant, comme le reconnaissent Huselid et Barnes (2003) un bon état d'esprit des employés à travers la compréhension et l'adhésion à la culture requise est très utile pour soutenir l'exécution de la stratégie. Dans la même veine, Rupert (2005) révèle que l'état d'esprit est devenu un facteur très important. Pour lui, c'est une dimension clé des organisations. « *Activement géré, il permet de relever de nouveaux défis en matière de performances d'entreprise et de mieux appréhender les risques opérationnels, sans engagement important de capitaux et sans alourdir la structure* » affirme-t-il. Comment donc comprendre que l'état d'esprit des enseignants soit aussi mauvais ? L'analyse des interviews peut nous permettre de répondre à cette préoccupation.

Les extraits significatifs, issus de l'enquête qualitative et se rapportant à l'état d'esprit semblent justifier le faible taux d'appréciation exprimé par les enseignants (21,1%). Selon la plupart de nos interviewés l'état d'esprit général est moyen. Toutefois, l'on observe que l'état d'esprit est plus négatif chez les anglophones que les francophones. Un censeur à Yaoundé affirme : « *Les enseignants en général ne comprennent rien de la politique nationale de l'éducation puisque cela ne leur apporte rien. Cependant les plus réfractaires sont les enseignants anglophones qui considèrent le système éducatif camerounais comme complètement francophile surtout dans les lycées bilingues où on ne prend pas suffisamment en considération les spécificités du système anglophone* » (C8). Cette récrimination est reprise par un autre censeur à Douala qui évoque le terme de « *marginalisation* » qui correspond aux plaintes régulièrement formulées par les enseignants anglophones. En allant plus loin, C4 fait constater que sur près de 10 lycées bilingues dans la ville de Douala, seuls deux sont dirigés par des proviseurs anglophones. Dans la quasi-totalité de ces lycées dits « *bilingues* » tous les documents officiels et les communiqués sont uniquement en français comme si l'anglais était une langue secondaire. Il ajoute : « *Cette situation donne l'impression que les anglophones ne sont pas pris au sérieux et que l'on veut simplement les assimiler et détruire leurs spécificités. C'est cela qui expliquerait leur attitude toujours presque agressive ou de révolte* »

Pour ce qui est de la volonté de faire des sacrifices exceptionnels pour les élèves, les censeurs estiment que les efforts fournis par les enseignants méritent d'être salués puisque malgré leurs conditions de travail décevantes, ils arrivent à faire des résultats, même si ceux-ci ne sont pas très fameux. « *Pour moi, je dirais que ces enseignants sont très courageux et ils méritent la reconnaissance. Travailler comme eux, nécessite un grand sacrifice que l'on ne peut malheureusement pas percevoir immédiatement. Les résultats apparaissent plus tard* » (C1).

En ce qui concerne la discipline, il n'y a pas unanimité concernant les interviewés. Pour certains, les enseignants francophones sont très indisciplinés contrairement aux enseignants anglophones. Un censeur à Bafoussam affirme : « *Les enseignants francophones me semblent plus libertins que les enseignants anglophones. Ces derniers sont plus respectueux, obéissants, et assidus* » (C9). Un autre censeur à Douala renchérit : « *Généralement les anglophones sont très disciplinés et cela est lié à leur culture où le respect, la discipline et l'intégrité sont primordiaux* » (C1). *A contrario, il y en a qui observent que les enseignants francophones sont plus disciplinés que les anglophones. « Les enseignants anglophones sont difficiles à maîtriser. Ils sont doux mais quand ils ne sont pas d'accord ils sont prêts à tout casser »* (C6). Un autre prendra le cas des documents interdits de vente dans les établissements scolaires mais dont l'interdiction est publiquement bravée par les enseignants

anglophones. « *Ils disent qu'on ne peut pas enseigner dans le système anglophone sans ces supports de cours et préfèrent qu'on les renvoie tous de l'établissement* » (C2).

L'on peut constater à l'analyse que l'état d'esprit des enseignants est fortement lié au système de management. Les enseignants auront un état d'esprit positif lorsqu'ils comprennent mieux le système éducatif et lorsque celui-ci leur semble plus juste. Les anglophones ont un état d'esprit globalement différent de celui des francophones à cause de leur culture éducative qui drainerait des particularités profondes, et qui seraient en train d'être « *assimilées progressivement par le sous-système francophone dominant* » (C9). On pourrait sur la base de ces analyses, être fondé à dire que les pratiques de GRH influencent la performance sociale dans les établissements scolaires. Au nombre des pratiques relevées, les conditions de vie au travail, la rémunération, le système de gestion des carrières et la mobilité sont celles qui influenceraient le plus la satisfaction, l'engagement le taux d'absentéisme et l'état d'esprit du personnel enseignant.

6.3. Discussion des résultats de l'analyse inférentielle

L'hypothèse principale de notre thèse est la suivante : « **les pratiques de GRH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun** ».

L'analyse de la littérature nous a permis de retenir plusieurs modèles théoriques complémentaires qui expliquent la relation entre les pratiques de GRH et la performance sociale. Il s'agit de la théorie des pratiques mobilisatrices selon laquelle certaines pratiques sont reconnues stimulantes pour les employés. Il s'agit également de l'approche universaliste qui postule que certaines pratiques ont une meilleure influence sur la performance indépendamment du contexte environnemental. Enfin, la théorie de l'échange social qui fonde la relation entre les employés et les salariés sur l'échange du don et la réciprocité. Ainsi, un employé s'investira dans l'entreprise en fonction de la qualité de la rétribution financière et non financière qu'il reçoit de la part de son employeur. Toute chose égale par ailleurs, l'employeur veillera au bien-être de ses employés en fonction des attentes qu'il formule à leur endroit. Nous avons mené une étude quantitative auprès des enseignants du secondaire public, puis une étude qualitative auprès des responsables de ces établissements et quelques cadres du MINESEC. Cette étude qualitative a enrichi notre modèle et apporté des explications aux résultats de l'analyse descriptive exploratoire. Pour vérifier nos hypothèses, il nous a d'abord paru nécessaire d'épurer nos échelles de mesure au moyen de l'Analyse Factorielle en Correspondance Multiple afin d'obtenir des échelles fiables susceptibles d'être

analysées. Une fois cette épuration faite, nous avons utilisé la méthode de régression linéaire simple, pour tester l'influence de chacune des variables indépendantes sur la performance sociale.

6.3.1. Interprétation des résultats de l'influence des pratiques de GRH sur la performance sociale

L'hypothèse secondaire HR1 est la suivante : « *Les pratiques d'acquisition des RH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun* ».

Les résultats de l'analyse de corrélation ont montré que celles-ci sont significatives entre les deux groupes de variables. La régression des pratiques d'acquisition des RH sur la performance sociale a montré un R^2 de 0,38 ce qui est au-dessus du seuil moyen acceptable de 0,30 soit une contribution de 38% à la variabilité du modèle. Le test de Fisher est également très significatif et a semblé prédire la régression des pratiques d'acquisition des RH sur la performance sociale. L'analyse des coefficients de régression a confirmé la qualité de cette régression en montrant que le système d'acquisition des RH a un effet fort positif et significatif sur la performance sociale ($\beta = 0,61$ et $t = 16,20$ et $p\text{-value} < 0,001$). Le test de Durbin-Watson et l'analyse de la courbe de régression des résidus ont permis de valider la qualité de cette régression. Sur la base de ces constats, l'hypothèse HR1 a été vérifiée.

L'hypothèse secondaire HR2 est la suivante : « *Les pratiques de stimulation des RH ont un effet sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun* ».

Les résultats de l'analyse de corrélation ont montré que celles-ci sont significatives entre les deux groupes de variables. La régression des systèmes de stimulation des RH sur la performance sociale a montré un R^2 de 0,43 ce qui est au-dessus du seuil moyen acceptable de 0,30 soit une contribution de 43% à la variabilité du modèle. Le test de Fisher est également très significatif et a semblé prédire la régression des pratiques d'acquisition des RH sur la performance sociale. L'analyse des coefficients de régression a confirmé la qualité de cette régression en montrant que les systèmes de stimulation des RH a un effet fort positif et significatif sur la performance sociale ($\beta = 0,66$ et $t = 18,16$ et $p\text{-value} < 0,001$). Le test de Durbin-Watson et l'analyse de la courbe de régression des résidus ont permis de valider la qualité de cette régression. Sur la base de ces constats, l'hypothèse HR2 a été vérifiée.

L'hypothèse secondaire HR3 est la suivante : « *Les pratiques de développement des RH ont une influence sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun* ».

Les résultats de l'analyse de corrélation ont montré que celles-ci sont significatives entre les deux groupes de variables. La régression des pratiques de développement des RH sur la performance sociale a montré un R^2 de 0,59 ce qui est au-dessus du seuil moyen acceptable de 0,30 soit une contribution de 59% à la variabilité du modèle. Le test de Fisher est également très significatif et a semblé prédire la régression des pratiques de développement des RH sur la performance sociale. L'analyse des coefficients de régression a confirmé la qualité de cette régression en montrant que les pratiques de développement des RH ont un effet fort positif et significatif sur la performance sociale ($\beta = 0,76$ et $t = 24,69$ et $p\text{-value} < 0,001$). Le test de Durbin-Watson et l'analyse de la courbe de régression des résidus ont permis de valider la qualité de cette régression. Sur la base de ces constats, l'hypothèse HR3 a été vérifiée.

6.3.2. Rapports entre les résultats de l'analyse descriptive et ceux de l'analyse inférentielle

L'analyse descriptive nous a permis non seulement de confirmer la qualité et la fiabilité de nos échelles de mesure, mais aussi de montrer que le niveau d'implantation des pratiques de GRH et le niveau de performance sociale des enseignants du secondaire public est assez faible. L'analyse inférentielle nous a montré qu'il y a une relation forte et significative entre les pratiques de GRH et la performance sociale. On pourrait de ce fait expliquer la faible performance sociale des enseignants par la faible implantation des pratiques de GRH dans le système éducatif camerounais.

En ce qui concerne les pratiques d'acquisition des RH, l'analyse factorielle a permis de retenir que les concours de recrutement semblent peu objectifs et que tous les enseignants n'ont pas la même chance d'être recrutés. La non objectivité des concours de recrutement peut expliquer la faible motivation de ceux qui auraient été recruté juste pour « avoir le matricule » comme l'ont confirmé certains responsables interviewés. Un Censeur à Douala dit à ce propos : « *beaucoup arrivent ici sans savoir ce qu'ils ont à faire. On a l'impression qu'ils n'ont pas choisi ce métier par amour mais simplement pour avoir un matricule* » (C1). On comprend bien que le mode de recrutement peut s'avérer un critère pertinent de performance dès lors que les critères d'objectivité sont les plus pertinents. L'intégration des nouvelles recrues a également fait l'objet d'une appréciation faible de la

part des enseignants. Ceux-ci estiment que le système d'intégration n'est pas à même de favoriser la satisfaction et l'engagement, beaucoup d'entre eux étant abandonnés à eux-mêmes.

Pour ce qui est des pratiques de stimulation, le système de rémunération et les conditions de travail apparaissent comme les plus déterminantes pour la performance sociale des enseignants. Ceux-ci perçoivent leur rémunération comme n'étant pas incitative au regard de la charge de travail qui est la leur. La conséquence en est l'augmentation du taux d'absentéisme qui résulterait selon nos enquêtés du fait qu'ils vont dans les établissements scolaires privés donner des cours pour disent-ils « *joindre les deux bouts* ». A Yaoundé et Douala, ce phénomène semble plus prononcé, le coût de la vie étant particulièrement difficile. Un censeur dit à ce propos : « *La plupart des absences des enseignants sont relatives, non pas à la maladie, mais aux conditions de travail. Ceux-ci préfèrent aller dans les établissements privés où ils sont payés à l'heure en prétextant la maladie. Que pouvons-nous y faire, puisque nous sommes aussi passés par là ?* » (C6). Comme le reconnaît Nji Mfout (2010), les indemnités salariales constituent pour l'enseignant une source de motivation au travail et peuvent favoriser son épanouissement. Lorsque l'enseignant a le sentiment que la contrepartie de son travail n'est pas équitable comme l'a relevée la théorie de l'échange social, la démotivation s'installe automatiquement, explique-t-il. L'enquête menée par Nji Mfout (2010) auprès des enseignants de Yaoundé confirme cette situation puisque les enseignants qu'il a interviewés dénoncent la non-proportionnalité du salaire de l'enseignant à la tâche. Cette situation non exclusive au Cameroun est également observée par Kim et Loadman (1994) qui observent que dans les pays en développement en général les conditions de travail des enseignants sont plutôt très difficiles en citant en particulier le problème de sureffectifs dans les centres urbains et le manque de matériel didactique. Les enseignants déplorent ces sureffectifs dans les salles de classe et la non-consistance des indemnités salariales. Selon eux, « *les primes d'enseignement ne sont pas distribuées normalement* », apparemment certains reçoivent plus que les autres et « *les primes d'examen sont insuffisantes ainsi que les frais d'allocation familiale* » (Nji Mfout, 2010). Cette situation contribue à la baisse de l'implication organisationnelle de l'enseignant se traduisant par cette expression d'un Censeur à Yaoundé « *Mon fils, toi-même à la place de l'enseignant tu serais motivé avec ça ? Je trouve qu'il faut plutôt les féliciter car dans les conditions où ils travaillent, ils en font même beaucoup* » (C3).

Concernant les pratiques de développement des RH, l'on a observé que l'appréciation des compétences semble peu objective du point de vue des enseignants, même si les proviseurs et les censeurs affirment faire les efforts d'objectivité. Les enseignants les mieux notés sont ceux qui sont les plus dociles. Pourtant, dans une démarche de performance, c'est l'efficacité et l'efficience qui sont

les maîtres mots de l'appréciation. Ainsi, l'appréciation-développement devient l'outil stratégique le plus important contrairement à l'appréciation-contrôle. Le système de formation continue semble n'avoir que très peu d'impact sur la performance des enseignants puisqu'une grande partie de ces derniers n'y participe jamais. Les répercussions des formations dans les établissements scolaires ne sont pas bien faites. On a donc des enseignants bien formés qui côtoient ceux qui sont moins formés. Or, l'impact sur la performance globale est toujours visible puisque dans l'enseignement secondaire, les résultats reflètent toujours les performances collectives, les apprenants recevant plusieurs enseignants au quotidien. Les responsables d'établissement semblent incapables de maîtriser cette situation puisque leur autorité sur l'enseignant fonctionnaire est très faible. Un proviseur à Douala affirme : « *Tous les enseignants doivent participer aux séminaires car qui cesse d'apprendre cesse d'enseigner. Mais pour beaucoup, les séminaires sont des instants de villégiature où on va plutôt pour se distraire. En dehors d'écrire et d'interpeler, nous ne pouvons rien faire à ces enseignants. La prime d'évaluation qu'on aurait pu utiliser pour leur mettre la pression est minable* » (P1). L'on comprend dès lors que les enseignants ne prennent pas au sérieux la formation continue qui pourtant est fortement corrélée à la performance sociale.

D'autre part, la gestion des carrières semble constituer un frein majeur à la performance sociale. Les avancements passent sont supposés passer tous les deux ans mais comme l'a constaté Nji Mfout (2010), « *Il faut parfois négocier avec les gens qui paient pour toucher en acceptant leur quote part alors que ces dus sont d'abord insignifiants* ». La promotion professionnelle qui étant une source de satisfaction au travail, apparaît de l'avis des enseignants comme une nébuleuse. Les critères de promotion ne semblent être ni clairs ni objectifs et relèvent du pouvoir discrétionnaire du Ministre des enseignements secondaires. Il s'embles exister « *des couloirs obscurs qui favorisent l'accès à des postes élevés* » déclare ce censeur (C9) à Bafoussam. Un autre en ajoute que « *la gestion des carrières est une véritable source de frustration puisqu'il faut avoir des relations pour être nommé et parfois votre ancien élève devient votre chef et vous retrouve au même poste où vous l'avez connu il y a 15 ans* » (C5). Pourtant, il aurait été plus équitable de définir des règles de promotion objectives et connus pour chaque poste de responsabilité dans l'enseignement secondaire. « *Ceux qui rempliraient les conditions accèderaient aux postes de responsabilité en toute transparence et cela éviterait les frustrations et les conflits inutiles* » déclare un cadre au MINESEC.

6.3.3. Discussion générale sur le modèle de recherche

Les différents résultats issus de nos analyses statistiques indiquent que les relations mises en évidence entre les pratiques de GRH et la performance sociale sont réellement porteuses de sens. L'influence des pratiques de développement des RH apparaît plus significative sur la performance sociale ($R^2=0,59$) que les pratiques de stimulation des RH ($R^2=0,43$) et les pratiques d'Acquisition des RH ($R^2=0,38$).

➤ **En ce qui concerne le lien entre les pratiques d'acquisition des RH et la performance sociale**

Concernant les pratiques d'acquisition des ressources humaines, globalement, nos résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par d'autres chercheurs quant aux effets positifs que pourraient exercer sur la performance des entreprises, les pratiques de recrutement. Lacoursière, Fabi et Arcand (2005) par exemple, dans une étude réalisée sur un échantillon de 233 PME manufacturières ont montré que la politique de recrutement est associée de façon significative à la performance ainsi que la description de tâches, bien que l'impact de cette dernière soit statistiquement très faible. A certains égards, nos résultats divergent aussi de ceux de Arcand et al. (2004), qui n'ont relevé aucun impact pour les pratiques de recrutement. À cet égard, la divergence entre nos résultats et ceux obtenus dans d'autres études est peut-être attribuable au type d'organisation concerné par notre étude. Elle porte sur les entreprises publiques qui ont une vocation sociale et non lucrative. La nature du secteur de l'éducation publique, ses missions, sa finalité et sa stratégie, étant toutes aussi différentes de celle des entreprises de production et de commercialisation des biens et des services.

➤ **Relativement au lien entre les systèmes de stimulation des RH et la performance sociale**

En ce qui concerne les pratiques de stimulation, nos conclusions vont dans le même sens que celle de Arcand (2001) qui a montré que la rémunération incitative semble s'avérer un puissant outil permettant, entre autres choses, d'accroître le niveau de satisfaction des employés et d'assiduité des salariés. Roussel (1999) a également montré l'efficacité de la rémunération sur la motivation et la satisfaction des salariés. Des conclusions similaires à celles émises par Roussel ont également été apportées par Gosselin (2009) qui dans une étude menée en 2004, a démontré une relation significative entre les conditions de vie au travail des employés, la participation et la performance sociale. A contrario, les études de Tremblay, Chênevert et Hébert (2012), réalisées auprès de deux échantillons, l'un provenant de 500 infirmières œuvrant dans des agences de placement infirmier au Québec, et

l'autre de 99 infirmières provenant de deux agences, ont montré que conditions salariales n'apparaissent pas suffisantes pour les motiver. Elles ne veulent pas seulement avoir de meilleures conditions économiques, ces infirmières veulent aussi une plus grande liberté de choix et sont en quête d'une plus grande autodétermination et de meilleures chances de développement profession

Il importe néanmoins de relever que la taille, la nature et l'échantillon et les approches statistiques ne sont pas les même dans ces différentes études.

➤ **Concernant le lien entre les politiques de développement des RH et la performance sociale**

Pour ce qui est des pratiques de développement des RH, les conclusions corroborent les principes théoriques en matière de formation et de gestion des carrières des employés et montrent que ces pratiques sont généralement favorables à la satisfaction, l'engagement, l'assiduité et l'état d'esprit des salariés (Becker, et Schultz, 1967). De la même manière, la littérature empirique a validé cette relation (Arthur, 1994 ; Delaney et Huselid, 1995 ; Ichniowski, Shaw et Prensushi, 1997). Arcand (2001) a par exemple montré que les pratiques d'évaluation du rendement, la formation et la gestion des carrières semblent influencer le niveau de performance des Caisses populaires Desjardins. En effet, les résultats de ses analyses montrent que ces pratiques semblent accroître de manière significative non seulement l'indice de satisfaction des caisses mais aussi le niveau de performance globale. Les études de Chrétien et al. (2005), effectuées auprès de 60 entreprises québécoises montrent également que la planification des carrières et la formation ont un impact significatif sur la satisfaction et l'implication organisationnelle des employés. A contrario, ces mêmes résultats montrent que l'évaluation des compétences n'a qu'un impact assez faible sur la performance des salariés. Il en est de même des résultats de Gensing-Pophal (2002) qui semblent ne pas confirmer l'impact de la formation et la gestion de la carrière du personnel sur la performance des salariés. Aussi, les études menées par Delery et Doty (1996) ont démontré l'absence totale de relation entre l'investissement effectué par les banques en matière de formation et de développement et la performance sociale. Dans la même veine, Gosselin (2009) dans une étude menée en 2004, n'a trouvé aucun lien entre les pratiques pour accroître le capital-compétences (Recrutement) et les pratiques pour enrichir les tâches (développement) et la performance organisationnelle.

Concernant la performance sociale des enseignants, les analyses réalisées par le SACMEQ, par exemple, ont révélé que les enseignants, interrogés sur des aspects liés à la carrière, placent les opportunités de développement professionnel parmi leurs préoccupations majeures, parfois même au-dessus des considérations financières (salaire, logement). Au Botswana, presque 96 % des enseignants

interrogés ont répondu que les opportunités de développement professionnel sont « très importantes » (Keitheile et Mokubung, 2005). Par ailleurs, des enquêtes ont montré que la satisfaction des enseignants au travail était liée aux perspectives de carrière et à la diversité des fonctions (OCDE, 2005). On pourrait donc en déduire que les enseignants sont motivés par des perspectives de carrière et de développement professionnel et qu'apporter une plus grande attention à ces domaines peut aider à améliorer la rétention et la satisfaction des enseignants, et à contribuer à un enseignement de qualité.

Des études menées dans différents pays témoignent de similitudes au niveau des difficultés constatées.

- Des structures de carrière trop plates : c'est-à-dire avec peu de niveaux hiérarchiques. Ceci signifie qu'il y a peu de postes de responsabilité (proviseur, conseiller pédagogique, responsable régional, etc.) et donc peu de possibilités de promotion. L'avancement à l'intérieur d'un grade est souvent automatique mais les perspectives de progression vers un autre grade sont beaucoup plus limitées en raison du nombre restreint de postes disponibles associé à la structure pyramidale des emplois du système scolaire. Par exemple, en Zambie, 83% des enseignants à l'école primaire sont employés au niveau de base, 8% comme enseignants seniors, 4% comme directeurs adjoints et 5% comme directeurs (Pôle de Dakar, 2009). Cette situation engendre une forte compétition pour les postes à responsabilité.
- Des structures de carrières uniquement verticales (pas de mobilité transversale) : Une structure de carrière verticale signifie que les voies de promotion se font uniquement vers des postes de direction ou des postes administratifs. Typiquement, les voies de promotion verticale pour les enseignants sont en général les suivantes : chef d'établissement adjoint, chef d'établissement, inspecteur des écoles, responsable régional ou de district pour l'enseignement, postes de planification, de consultation ou de gestion au niveau de l'éducation centrale, de l'administration ou du ministère. Ce manque de possibilités de mobilité horizontale, tel que les postes d'enseignants tuteurs, des spécialistes d'élaboration des programmes ou encore des chargés des relations extérieures et partenariats, encouragent les enseignants qui veulent progresser ou aspirer à des postes administratifs afin d'améliorer leur rémunération. Ainsi, faute d'autres opportunités, les meilleurs enseignants ont tendance à quitter les salles de classes, ce qui ne contribue pas à renforcer les apprentissages des élèves.

- Un système basé sur l'ancienneté et non sur le mérite : Dans la fonction publique, la gestion des avancements d'échelon ou de grade et celle des promotions sont soumises à une réglementation précise. Les critères généralement utilisés sont l'ancienneté et la notation du supérieur hiérarchique ou la réussite à un examen professionnel (concours).
- Or, le nombre d'inspecteurs est très insuffisant et les visites d'inspection sont irrégulières dans les établissements scolaires. Cela ne permet pas d'avoir une véritable gestion des carrières. L'avancement s'effectue alors sur la base de l'ancienneté, la compétence ne faisant pas partie des critères d'évolution. Cette situation, peut être hautement démotivante pour les enseignants car ils avancent tous au même rythme, qu'ils soient bons ou mauvais présents ou absents. Par ailleurs, cela soulève des problèmes d'équité car les enseignants en zones urbaines ont un avantage par rapports aux enseignants exerçant dans des établissements scolaires en zone reculée qui ne reçoivent souvent pas du tout de visites d'inspection pendant plusieurs années.
- Une évaluation perçue négativement : Dans certains cas la recherche montre que les enseignants perçoivent très négativement les visites de supervision ou d'inspection au lieu de les considérer comme des occasions d'améliorer leurs performances (CfBT, 2008). Un enseignant aura alors tendance à cacher ses faiblesses afin d'optimiser sa notation. Il ne bénéficiera pas de la même manière des conseils pour améliorer sa pratique professionnelle et, *in fine*, pour progresser dans sa carrière. Ceci est lié au fait qu'il existe une tension inhérente à l'évaluation car elle vise à améliorer les pratiques professionnelles tout en ayant un rôle déterminant dans le déroulement de la carrière.
- Un manque de transparence : La notation est souvent sujette à contestation et les personnels concernés considèrent souvent les promotions comme entachées de subjectivité et de favoritisme. De plus, l'engagement de l'enseignant peut être affecté par le manque de transparence du système de gestion du personnel. Des processus de recrutement transparents qui imposent la publication d'un poste avec un descriptif de l'identification des candidats avec le bon profil et leur sélection via des entretiens fait souvent défaut. Par ailleurs, un certain nombre d'études ont également mis en évidence les interférences politiques et de la corruption dans les processus d'affectation des enseignants (Hallak et Poisson, 2006 ; CFBT, 2008).

Plus récemment, une étude réalisée par Tremblay, Chênevert et Hébert (2012), ont montré que les motivations familiales et celles liées au développement professionnel avaient un effet positif sur la

satisfaction des infirmières d'agence. En ce qui a trait à leur loyauté, celle-ci serait davantage liée à la flexibilité des horaires, à la formation et au développement des compétences, à la sécurité d'emploi et à la possibilité de choisir ses mandats.

Pour conclure sur ce point, nous constatons que nos résultats s'inscrivent dans une perspective de réinvention d'un modèle de GRH approprié, qui, tout en étant spécifique au secteur de l'éducation nationale, doit pouvoir être un vecteur de la performance à travers la satisfaction, l'engagement, l'assiduité et l'état d'esprit des enseignants. Les analyses descriptives soutenues par la littérature théorique et empirique ayant montré que les pratiques de GRH ne sont pas pertinemment mises en œuvre dans les établissements scolaires, il importe d'approfondir le diagnostic des causes pour en trouver des solutions pertinentes. Une piste de solution semble émerger de cet extrait significatif issu de l'enquête qualitative : « *Lors d'une visite du Ministre des Enseignements Secondaire ici au lycée, nous lui avons posé le problème de motivation des enseignants et il nous a répondu que nous sommes des responsables et que l'Etat ne viendra pas tout faire à notre place. Il nous a exhorté et trouver des solutions par nous-mêmes. Mais, comment trouver des solutions alors que nous ne sommes pas formés en GRH. Moi je suis physicienne et on m'a nommé censeur en charge des RH alors que je n'y connais rien* » C2. A la question de savoir comment elle fait pour assurer son rôle de GRH, elle répond : « *Je me débrouille et parfois je lis sur internet* ». La formation des cadres en matière de GRH, et la nomination dans les établissements scolaires des Responsables RH bien formés pourraient constituer un début de solution.

6.4. Proposition d'outils et supports techniques à l'applicabilité de la recherche

Les résultats de nos analyses ont confirmé le lien qui existe entre les pratiques de GRH et la performance sociale, en montrant que :

- Les pratiques d'acquisition que sont l'organisation du travail, le système de recrutement et l'intégration des enseignants du secondaire public au Cameroun ont une influence significative sur leur performance.
- Les pratiques de stimulation qui regroupent la politique de rémunération, les conditions de vie au travail et les managements participatifs ont un effet significatif sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun

- Les systèmes de développement des RH qui intègrent l'appréciation des compétences, la formation et la gestion des carrières déterminent significativement la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun.

La validation de toutes ces hypothèses nous amène à dire au regard du niveau de performance sociale assez faible des enseignants, qu'une meilleure appropriation pratique de GRH ainsi qu'une gestion efficiente du personnel enseignants des établissements d'enseignement public peut être un véritable facteur de performance sociale (Müller et Djuatio, 2011) et partant, la performance globale à travers l'amélioration des performances scolaires comme le pense Nji Mfout (2010).

Fort de ce qui précède, nous avons proposé pour chaque groupe de pratique de GRH des outils techniques susceptible d'améliorer les pratiques de gestion des ressources humaines et la performance sociale des enseignants.

6.4.1. Les outils relatifs à l'acquisition des ressources humaines

Le système de recrutement actuel comme nos résultats l'ont montré n'est pas suffisamment objectif. Nos enquêtés estiment que tous les candidats n'ont pas les mêmes chances d'être admis au concours. Il existerait une sorte de discrimination fondée sur le pouvoir financier des candidats ou sur leur pouvoir relationnel. On arrive de ce fait à recruter des personnes justes pour qu'elles aient le matricule alors qu'elles ne sont pas passionnées par le métier d'enseignant. Face à cette situation qui semble incongrue, nous suggérons :

- La constitution d'un collège d'expert indépendant à la fois dans le domaine de la pédagogie, de la GRH et de la psychologie. Ceux-ci auront l'avantage à travers des tests de personnalité et des tests psychotechniques, de détecter les candidats qui y sont par vocation et ceux qui ne le sont pas.
- La constitution du collège d'expert indépendant doit être fondée sur l'objectivité la plus absolue, l'équité et leurs résultats ne doivent souffrir d'aucune interférence extérieure.

Tableau 71 : Fiche indicative des outils d'acquisition des RH dans l'enseignement secondaire public

Pratiques	Outils
Organisation du travail	<ul style="list-style-type: none"> - Fiches de poste - Référentiel de compétence - Profil des emplois types - Organigramme
Recrutement	<p>Concours ou test interne ou externe en deux phases, écrite et orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La phase écrite a pour vocation d'évaluer la compétence du candidat dans ses matières de spécialité mais aussi dans des matières transversales pouvant avoir une valeur ajoutée dans leurs capacités à mieux acquérir la formation ainsi que de mieux transmettre les connaissances aux apprenants après la formation. - La phase orale doit être plus objective avec des tests de personnalité et des tests psychotechniques adaptées au secteur de la formation. Les évaluateurs doivent être constitués des pédagogues, des psychologues sociaux et des spécialistes de la GRH. Le choix des évaluateurs doit se fonder sur les critères objectifs de compétence, d'expérience et surtout d'impartialité. Les résultats de leurs évaluations ne doivent souffrir d'aucune manipulation extérieure.
Intégration	<p>A leur arrivés, les nouveaux enseignants, une fois les formalités administratives faites auprès des chefs d'établissement doivent être immédiatement confiés à des tuteurs qui peuvent être des enseignants expérimentés du domaine, des experts ou des enseignants séniors exerçant dans le même département. Ces derniers doivent assister le nouvel enseignant dans les salles de classe, lui prodiguer des conseils sur son travail et produire in fine un rapport à la hiérarchie. Ce rapport est pris en compte dans leur évaluation en fin d'année et récompensé.</p>

Source : Auteur

En plus de cette fiche qui a une vocation d'orientation, nous proposons le profil type des membres de l'équipe qui devront conduire l'oral (entretiens d'embauche) après les admissibilités suite aux épreuves écrites. Les questions à poser doivent porter exclusivement sur les compétences du candidat relatives à l'exercice de sa mission (sa capacité à transmettre ses connaissances ; sa capacité à gérer et à maîtriser une classe, une équipe ; ses capacités physiques car la charge physique de travail de l'enseignant est très grande). Aussi, les questions devront aller dans le sens de la motivation des candidats pour déceler ceux qui y arrivent par engagement calculé (sécurité de l'emploi, CNPS,

salaires...) ou ceux qui y arrivent par engagement affectif (passion pour le métier, vocation, volonté de s'impliquer, patriotisme social...). Les notes pour l'engagement affectif doivent être supérieures aux notes relatives à l'engagement calculé. Aucune question exprimant une discrimination politique, tribale, raciale, culturelle ou religieuse ne doit être posée aux candidats. Le temps imparti par candidat doit être au plus de 15 minutes, chaque spécialiste pouvant poser deux questions.

Tableau 72 : Profil type des membres du jury pour les entretiens d'embauche des enseignants

Membres du jury	Profil
Un spécialiste de la pédagogie (enseignant de l'école normale supérieur)	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir le DIPES 2 comme préalable et d'autres diplômes universitaires lui conférant le droit d'enseigner au supérieur - Avoir enseigné au secondaire au moins cinq ans (Enseignant confirmé) - Avoir enseigné à l'école normale au moins deux ans
Un spécialiste de la GRH	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir au moins le diplôme de docteur PhD en GRH - Avoir une expérience comme enseignant au secondaire public ou privé d'au moins cinq ans - Avoir assuré des hautes responsabilités dans le management des organisations publiques ou privées
Un spécialiste de la psychologie	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir un PhD en psychologie - Avoir une expérience d'au moins cinq ans comme enseignant (Secondaire et supérieur confondus) - Prouver ses aptitudes pour les tests psychotechniques et les tests de personnalité
Un représentant de l'administration (Ministère de tutelle)	<ul style="list-style-type: none"> - Celui-ci n'est pas chargé de mission, mais il veille à ce que les échanges soient congruents avec la stratégie nationale de l'éducation dont son ministère a la charge de la mise en œuvre - Il doit avoir au moins le rang de chef de service dans son ministère

Source : Auteur

6.4.2. Les outils relatifs à la stimulation des ressources humaines

➤ **Au niveau de la politique de rémunération**

La politique de rémunération actuelle semble poser de sérieux problème de justice distributive. Les enseignants ont le sentiment que leur rémunération n'est pas équitable. Par ailleurs, les conditions de vie au travail sont démotivantes. Face à ces insuffisances dommageables pour le système éducatif camerounais, nous suggérons la prise en compte des éléments suivants :

- **Instituer des indemnités globales pour les performances scolaires.** Les établissements scolaires publics qui atteindraient un seuil de performance déterminé, bénéficieraient d'une enveloppe financière à répartir équitablement aux enseignants en fonction du rendement interne de leurs apprenants. Cela aurait l'avantage de motiver les enseignants à faire plus d'effort sachant que leurs meilleurs résultats seraient récompensés. L'indemnité globale serait également accordée à tous les enseignants choisis par une équipe de responsables comprenant les proviseurs, censeurs, animateurs pédagogiques, professeur principal, représentant des parents, et représentant des élèves, leurs compétences tout au long de l'année. C'est le cas actuellement en Angleterre où les primes individuelles annuelles sont doublées pour les enseignants ayant réalisé des performances particulières.
- **Instituer des indemnités globales pour les corrections des examens officiels en remplacement des paiements à la copie.** L'inconvénient du paiement à la copie est que ce système encourage la précipitation dans les corrections des copies, les enseignants voulant maximiser le nombre de copies pour avoir beaucoup d'argent. Le nombre de copie à corriger serait équitablement répartie et l'indemnité serait la même pour tous les correcteurs. La précipitation disparaîtrait les copies seraient corrigées avec l'objectivité la plus indispensable.

➤ **Au niveau des conditions de vie au travail**

- L'on est bien conscient qu'il est difficile de faire un bon résultat dans une salle de classe qui supposée accueillir 60 élèves, accueille désormais 120 voire plus. L'enseignant est incapable de circuler entre les tables pour contrôler la prise de notes. Les chiffres les plus récents venant du MINESEC pour l'année 2018 indiquent que le nombre d'enseignants fonctionnaires s'élève à environ 67600 soit un gap de plus de 45000 enseignants pour satisfaire la demande dans les établissements publics. Nous suggérons la contractualisation des vacataires qui ont le profil

minimum de l'emploi sur la base des techniques de recrutement spéciales comportant l'écrit dans les matières de spécialité, et l'oral avec un collègue d'expert conforme à la norme prescrite plus haut. Dès lors, on pourra aisément multiplier les salles de classe pour répondre à la demande et réduire ainsi les effectifs pléthoriques dans les salles de classe.

- Par ailleurs, une démarche GPEC est indispensable à ce niveau car l'on semble observer une absence de préparation des décideurs quant à l'afflux des enseignants vers les établissements publics dans les centres urbains. On devrait pouvoir anticiper sur les besoins en enseignants sur le moyen et le long terme, créer des établissements scolaires en conséquence et former par anticipation l'ensemble du personnel qui devra y travailler.

6.4.3. Les outils relatifs au développement des ressources humaines

Nos résultats ont montré clairement que l'appréciation des compétences, la formation et la gestion des carrières sont des leviers importants de la performance sociale. Seulement, ces leviers apparaissent peu implantés dans le système éducatif camerounais. Nous proposons à cet effet les éléments suivants :

➤ Pour ce qui est de l'appréciation des compétences

La notion de « compétence » revêt une importance centrale dans l'évaluation des enseignants. Elle a été introduite pour faire face aux évolutions du travail dans un environnement professionnel complexe, avant de s'imposer comme référence principale aux pratiques de la GRH. Cette dernière est cependant compliquée par certaines caractéristiques intrinsèques à la notion de compétence :

- Elle est difficilement visible ;
- Elle est contextuelle et ne peut donc pas être appréciée indépendamment des conditions de sa mise en œuvre et du contexte dans laquelle elle s'exerce ;
- Elle comporte une dimension individuelle et collective ;
- Elle est construite et évolutive, et devient donc moins accessible à certains modes d'analyse de compétences.
- La validité de l'évaluation des compétences ne dépendra pas uniquement du choix des compétences à évaluer ou des outils d'évaluation, mais aussi des compétences mêmes de l'expert en évaluation.

Au Cameroun, le système d'évaluation des compétences professionnelles de l'enseignant est axé sur les résultats. Ce système souffre de nombreuses lacunes qu'il est nécessaire de corriger. La notation du personnel dans la fonction publique ayant quasiment disparue, seuls les Proviseurs et les Censeurs sont chargés d'évaluer les performances de leurs collaborateurs. Seulement ces évaluations sont des évaluation-contrôle dont la vocation première est la sanction. Ici, la prime est élevée si l'enseignant est bien noté et faible s'il est mal noté. Seulement cette prime pour les mieux notés atteint rarement le plafond de 10 000 FCFA par trimestre, soit environ 3500 FCFA par mois pour les meilleurs enseignants. Par ailleurs, l'évaluation est discrétionnaire et l'enseignant n'y prend pas part. Pourtant, l'appréciation-développement qui est reconnue dans la littérature comme pouvant impacter positivement le salarié serait mieux indiquée. Dans ce cas, chaque enseignant vers la fin d'année serait soumis à un entretien annuel dont devrait participer un spécialiste RH. Des questions lui seraient posées sur son bilan, ses résultats, son savoir être et on verrait avec lui ce qu'il faut pour que ses compétences soient améliorées pour l'année à venir, en termes de plan de formation et de moyens à mettre à sa disposition.

- **Documents de référence**

Pour procéder à l'évaluation d'enseignants encore faut-il savoir par rapport à quelles normes et quels critères apprécier les performances des enseignants. Quelles sont les qualités d'un bon enseignant ? Quels sont les savoir-faire relatifs au métier d'enseignant ? Ainsi, un modèle d'évaluation équitable et fiable des enseignants a besoin de normes de référence par rapport auxquelles les enseignants sont évalués conformément à ce qui est considéré comme des « bonnes » pratiques. Les documents de référence principaux sont généralement :

- Les *référentiels de compétences ou profils professionnels* des enseignants (profil général des compétences pour les enseignants), y compris les profils spécialisés pour des types particuliers d'enseignants (par niveau d'éducation). Les profils des enseignants expriment souvent différents niveaux de performance, de débutant à expérimenté et des responsabilités associées ;
- Les *descriptions de poste* comprenant un ensemble de tâches générales et professionnelles des enseignants ;
- Au niveau de l'établissement, le *plan de développement de l'établissement*.

Les documents de référence à utiliser dans les processus de l'évaluation des enseignants doivent inclure une série de critères d'évaluation pour déterminer le niveau de performance des

enseignants individuels pour chacun des aspects évalués. Cela implique habituellement l'élaboration d'indicateurs et de formulaires standardisés pour enregistrer les performances de l'enseignant. Une pondération des différents aspects évalués intervient afin de calculer une note globale.

- **Domaines d'évaluation**

Quels domaines doivent être évalués ? Pour répondre à cette question, le cadre d'analyse de Danielson (2007) est utile puisqu'elle insiste sur la rigueur, l'efficacité, l'objectivité et l'équité dans l'évaluation. A cet effet, estime qu'il est nécessaire de bien maîtriser les responsabilités de l'enseignant afin de lui assurer une évaluation juste et efficace. Elle regroupe ces responsabilités des enseignants autour de quatre grands domaines à savoir :

- **Planification et préparation** : pouvoir démontrer la connaissance du contenu et de la pédagogie, ainsi que la connaissance des étudiants à travers des choix d'objectifs pédagogiques, de conception cohérente de l'instruction, et d'évaluation des apprentissages ;
- **L'environnement de la salle de classe** : savoir créer un environnement respectueux, établir une culture d'apprentissage, gérer les procédures de la salle de classe, le comportement des étudiants et l'organisation de l'espace physique ;
- **Instruction** : communiquer clairement et avec précision, en utilisant des techniques de questionnement et de discussion, impliquer les élèves dans l'apprentissage, leur donner un feedback qui démontre souplesse et la réactivité ;
- **Responsabilités professionnelles** : porter une réflexion sur les contenus d'enseignement, développer de bons rapports avec les parents d'élèves, développer permanentement ses compétences et faire preuve de professionnalisme en tout temps.

- **Critère d'évaluation des enseignants**

Le tableau 80 propose des critères d'évaluation qui vont en droite ligne de l'approche de l'appréciation-développement que nous proposons. Ils sont essentiels à la bonne pratique dans les évaluations. Cela nécessite l'élaboration de directives explicites sur ce qu'on attend de la pratique professionnelle. Les procédures d'évaluation doivent s'appuyer sur des critères objectifs et mesurables pouvant permettre d'apprécier le niveau de performance individuelle de chaque enseignant. Cela implique généralement le développement des indicateurs et/ou des formulaires normalisés pour enregistrer les performances de l'enseignant. Un critère supplémentaire est la

pondération des différents aspects évalués afin de calculer une note globale, dans le cas d'une évaluation sommative.

Selon les acteurs chargés de l'évaluation des personnels, les critères ne seront pas les mêmes. Nous reprenons ici une série de critères ou indicateurs susceptibles d'aider à une évaluation du personnel enseignant et encadrant dans les établissements scolaires, et qui peut s'avérer utile pour l'amélioration des performances des acteurs du système éducatif camerounais.

Tableau 73 : Critères d'évaluation des enseignants

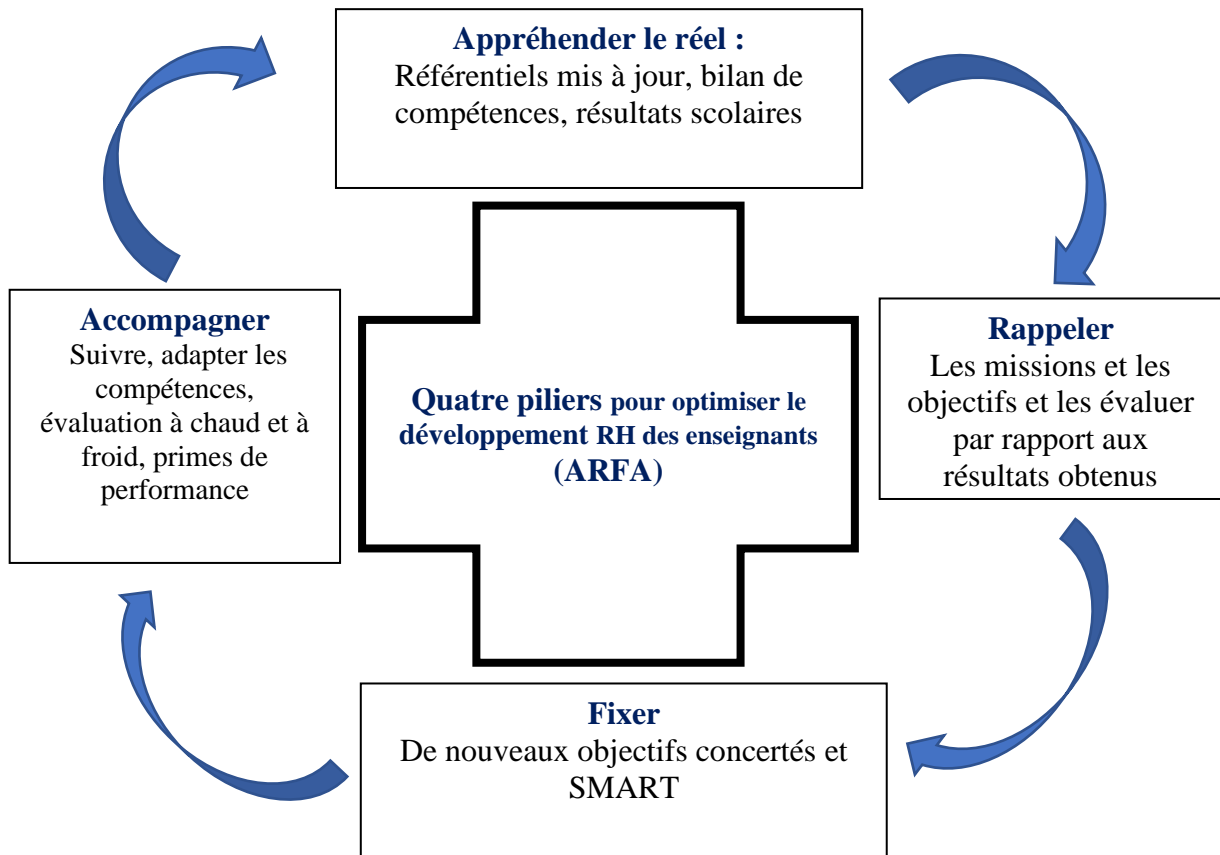
Critères d'appréciation des compétences	Explication des différents critères
Ponctualité, assiduité	Être à l'heure et présent tous les jours ouvrables pour les enseignants permanents ou être à l'heure et présent tous les jours ouvrables pour le personnel administratif, et les jours de cours et de réunion pour les autres enseignants.
Ethique professionnelle	Agir au sein de l'institution scolaire en exerçant la profession d'enseignant telle qu'elle est définie dans les textes légaux de référence et en appliquant la déontologie professionnelle.
Capacité relationnelle	Avoir une bonne relation avec sa hiérarchie, avec l'équipe pédagogique de l'établissement avec la communauté (parents, tuteurs, élèves...)
Implication dans les projets d'école ou de circonscription	Participer activement aux projets de l'école ou de la circonscription.
Participation aux activités para et Péricolaire	Participer aux activités qui ne font pas partie directement des programmes scolaires mais qui entrent dans le cadre de la formation des jeunes.
Respects des règles administratives en Vigueur	Règlement intérieur de l'école et statuts particulier des enseignants Respect de l'emploi du temps. Préparations (cahier journal, fiche pédagogique). Cahiers des élèves (propreté, volume, régularité, correction...) Documents règlementaires à afficher Registre d'appel Répartition modulaire, Affichage didactique
Appréciation des résultats	Taux de couverture des programmes Taux de réussite dans les matières enseignées Taux de rendement interne global Taux de redoublement Taux de succès aux examens nationaux

Source : Adaptée de UNESCO (2015)

➤ **Au niveau du système de formation**

- Le système de formation est lui aussi peut être efficient dans le système éducatif camerounais. Les résultats ont montré qu'en dehors de la formation initiale que l'on reçoit à l'école normale, les autres formations continues (Séminaires et autres) qui devraient permettre d'adapter les compétences à l'évolution de la science et de l'environnement sont quasiment négligées. Les séminaires sont des occasions de villégiatures comme l'ont reconnu certains responsables d'établissement et ceux qui y participent ne font pas un retour pertinent à leurs collègues qui n'y ont pas participé.
- D'autre part, les formations continues semblent n'avoir aucun impact sur la carrière professionnelle des enseignants, les affectations et les promotions se faisant plutôt sur des bases discrétionnaires donc partisans et peu objectives. Aussi, les responsables en charge des RH nommés par les proviseurs dans les lycées semblent n'avoir aucune formation en GRH et font essentiellement de la navigation à vue. Les plus intelligents lisent des cours de GRH sur internet mais cela reste insuffisant pour leur permettre de mieux assumer leurs responsabilités. Il semble donc indispensable, non seulement d'intégrer la formation continue dans un plan de carrière globale de l'enseignant, qui comprendra que désormais, la formation peut impacter sa carrière professionnelle.
- Par ailleurs, on pourrait à court terme organiser des séminaires à l'attention de tous les responsables des établissements scolaires pour leur donner quelques fondamentaux de la GRH. À moyen et long terme, on pourrait comme cela a été le cas pour les conseillers d'orientation au début des années 1990, créer une filière à l'école normale pour la formation des pédagogues spécialisés en GRH. Ceux-ci pourraient être affectés dans les établissements scolaires pour être des assistants RH capable d'assurer efficacement les missions qui leur sont dévolues en alliant la pédagogie à la GRH.

Figure 10 : Proposition d'un outil d'amélioration de l'efficacité de l'évaluation et de la formation continue des enseignants (ARFA)



Source : Auteur

La formation continue doit s'intéresser aux difficultés d'apprentissage des élèves comme aux problèmes ordinaires d'enseignement des enseignants. Quel que soit le sujet abordé, l'enjeu est de comprendre les problèmes professionnels posés. Le formateur peut investir quatre dimensions de la formation pour répondre à cette exigence. Cet outil, nous l'avons appelé **ARFA**. Chaque Pilier demande aux formateurs d'anticiper contenus, outils, tâches demandées aux enseignants et mise en œuvre.

Appréhender le réel : Il s'agit de comprendre comment l'activité des élèves et celle des enseignants s'articulent, s'opposent, s'enchâssent. Cela peut passer par des analyses de séquences séquentielles du travail dans la classe, de travaux d'élèves, d'évaluations, d'entretiens avec les enseignants, en prenant largement appui sur l'expérience concrète des formés (en favorisant ce qui permet de partager, mutualiser, discuter, capitaliser des expériences de travail). Les référentiels de compétence ainsi que les fiches de progression sont particulièrement importants dans cette phase. Le

besoin de transparence et d'objectivité sont les maîtres mots de cette phase dans une orientation évaluation-développement et non évaluation-contrôle. Une fois les difficultés identifiées, les mesures de correction doivent immédiatement être engagées à travers la formation qui peut être individuelle ou collective.

Rappeler les missions et les objectifs : Il est quasiment impossible aujourd'hui d'évaluer ce qui n'a pas été préalablement défini. En début d'année, des objectifs clairs doivent être donnée aux enseignants, non seulement en termes de progression dans les cours, mais également en termes de gestion de la classe et des résultats scolaires qui intègrent le rendement interne et les résultats aux examens nationaux. Ce sont ces objectifs qui permettent de savoir si on avance ou pas.

Fixer de nouveaux objectifs : Toutes les évaluations faites, que ce soit individuellement ou collectivement dans les conseils de classe et de département doivent aboutir après diagnostic objectif à la fixation de nouveaux objectifs. Ces objectifs doivent s'appuyer sur le réel afin d'être Simples, Mesurables, Atteignables et Réalisables dans le Temps imparti (SMART). Cela passe souvent par une traduction, une reformulation de ce qui est demandé dans les textes, dans les programmes, pour que les professionnels puissent discuter de ce que ça leur demande, de ce qu'ils n'arrivent pas (encore). Il est indispensable d'accompagner ces objectifs des moyens et conditions de réalisations efficaces.

Accompagner dans la durée : Il s'agit du suivi des résolutions prises après les évaluations ou les entretiens. L'enseignant lui-même doit suivre la feuille de route qu'il a participé à élaborer. Ses supérieurs vont l'y accompagner en lui apportant les observations nécessaires à chaud ou à froid. Il serait un danger d'attendre la fin d'année pour tirer la sornette d'alarme. C'est pourquoi un accompagnement de proximité et un climat relationnel approprié sont indispensables. C'est ce que Müller et Djuatio appellent « la justice interactionnelle » qui est un important levier d'implication affective de l'employé.

➤ **Au niveau de la gestion des carrières**

Une lisibilité sur le plan de carrière de l'enseignant permettrait de réduire les nombreuses frustrations qui ressortent de nos enquêtes. En effet, le Cameroun a adopté une structure de carrière organisée autour de grades et d'échelons, un classement largement basé sur les qualifications académiques et un avancement progressif du salaire en lien avec les années de service et la position hiérarchique. Alors que l'avancement progressif d'un échelon à un autre en fonction de l'ancienneté est souvent automatique, les augmentations de salaire plus substantielles, correspondant à un

changement de grade, sont en générales conditionnées par les rapports d'évaluation et/ou des qualifications obtenues. Un système où l'avancement est automatique et où il n'existerait pas d'évaluation des pratiques professionnelles des enseignants présenterait comme le pense Nji Mfout (2010) un double risque : « *celui de promouvoir dans leur carrière tous les enseignants, bons ou mauvais, de la même manière et/ ou celui de promouvoir selon des critères subjectifs, souvent injustes et décourageant pour une majorité du personnel enseignant* ».

Nous proposons que l'accès aux postes de responsabilité soit conditionné, non plus seulement par le pouvoir discrétionnaire du Ministre des Enseignements Secondaires, mais par un concours interne dont les critères les plus objectifs seraient connus de tous. Ceux qui rempliraient ces conditions qui peuvent être fondées sur l'âge, l'ancienneté et la qualification se soumettraient volontiers à ces tests de promotion sur des bases équitables et les meilleurs seraient promus aux postes sollicités (Figure 11).

Nous inspirant du modèle australien, nous proposons une structure de carrière permettant aux enseignants d'évoluer en fonction de l'expérience et des compétences, et assorties de divers niveaux de responsabilisation. Ainsi, dans le cadre de la salle de classe, les enseignants peuvent progresser d'enseignants nouvellement qualifiés à enseignants d'élite. Les trois premières catégories donnent des cours, avec un niveau de traitement correspondant, et une quatrième catégorie assortie de plus grandes responsabilités de direction et de gestion. Cette nouvelle classification diffère de celle actuellement en vigueur dans l'enseignement secondaire où nous avons les enseignants de classe 1, les enseignants de classe 2 et les enseignants Hors échelle. Le seul critère de passage d'une classe à une autre c'est l'ancienneté. Or, dans la nouvelle structuration que nous proposons, l'ancienneté, la compétence à travers les appréciations développement et la recherche (à travers les publications, puisque la prime de recherche devra être instituée mais donnée uniquement aux enseignants ayant réalisé des recherches scientifiques et dont les résultats sont validées par un comité scientifique siégeant tous les deux ans à cet effet) en sont les principaux déterminant de l'évolution.

Outre ces catégories d'enseignant, nous proposons également des possibilités de s'orienter vers des postes de direction, tels que, Inspecteur général, Inspecteur pédagogique, Proviseur, Proviseur adjoint, Censeur, Censeur adjoint, Surveillant général, Chef de département (Animateur pédagogique), professeur principal. Pour passer d'une catégorie à l'autre, en particulier aux niveaux élevés, les enseignants doivent se porter candidat aux postes offerts et faire la preuve de leurs compétences par

voie de concours ou étude de dossier dont les critères de participation sont l'ancienneté, l'expertise, le succès à un diplôme de management, la publication des articles scientifiques...

Partant du postulat que tous les enseignants ne peuvent pas devenir manager, nous proposons deux outils différents mais complémentaires. Le premier permet à tous les enseignants d'avoir les mêmes chances d'évolution dans le métier (Tableau 74) et le second (Figure 11) offre sous certaines conditions bien définies la possibilité à ceux qui ont des aptitudes managériales à devenir des managers. Dans chacun des deux cas, l'équité et l'objectivité sont indispensables pour réduire les frustrations qui très souvent sont à l'origine de la baisse des performances RH.

Tableau 74 : Proposition d'une structure d'évolution dans le métier d'enseignant

Qualité	Contenu
Enseignants stagiaires	<ul style="list-style-type: none"> - Ceux-ci ne sont pas encore diplômés mais leur processus de recrutement est déjà engagé à travers des formations théoriques et pratiques. - La durée du stage est de trois mois renouvelables - Ils assistent dans les salles de classe, les enseignants confirmés et des cours de simulation peuvent leur être confiés pour évaluer leur niveau d'intégration des outils techniques et compétences nécessaires à leur futur métier. - Une fiche d'évaluation doit être produite et cosignée par le chef de département (Tuteur), un censeur et le chef d'établissement. Une note en dessous de 12 indiquerait que le stage a été non concluant et que le candidat n'a pas encore les aptitudes nécessaires pour enseigner. Par conséquent un délai supplémentaire de stage de 2 mois au terme duquel il pourrait être admis comme enseignant.
	<ul style="list-style-type: none"> - Ils ont moins de 5 ans d'expérience et sont soutenus et guidés par les enseignants des niveaux supérieurs. - S'attachent à perfectionner davantage leurs compétences, leur travail de gestion des classes, leurs connaissances de la

<p>Enseignants nouvellement diplômés</p>	<p>ou des matières considérées et leur pratique de l'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ils planifient et donnent leurs propres cours dans une ou plusieurs matières. - Ils peuvent aussi aider et participer à l'élaboration de la politique, à des équipes de projet et à l'organisation d'activités annexes de l'enseignement.
<p>Enseignants confirmés</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ils ont au moins 5 ans d'expérience comme enseignants et s'attachent à planifier, élaborer et enseigner les programmes pour faire en sorte que leurs élèves obtiennent certains résultats. - Ils enseignent à un éventail d'élèves/de classes et sont tenus responsables de l'enseignement effectif des programmes. - Ils suivent une orientation générale selon des lignes directrices claires qui correspondent à des pratiques de travail établies et à des priorités attestées. - Ils peuvent être chargés de la supervision et de la formation d'un ou de plusieurs enseignants stagiaires.
<p>Enseignants experts</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ils ont au moins 10 ans d'expérience et jouent un rôle important pour aider à améliorer les résultats des élèves et les résultats de l'enseignement en suivant le plan stratégique de l'établissement scolaire et les priorités établies au niveau de l'Etat. - Ils s'attachent à améliorer le stock de connaissances du personnel au sujet de l'apprentissage des élèves et de ce qu'est un enseignement de qualité pour aider leur établissement scolaire à définir des pratiques caractérisant des enseignants de qualité.
	<ul style="list-style-type: none"> - Ils ont au moins 15 ans d'expérience. Ce sont des enseignants de qualité exceptionnelle.

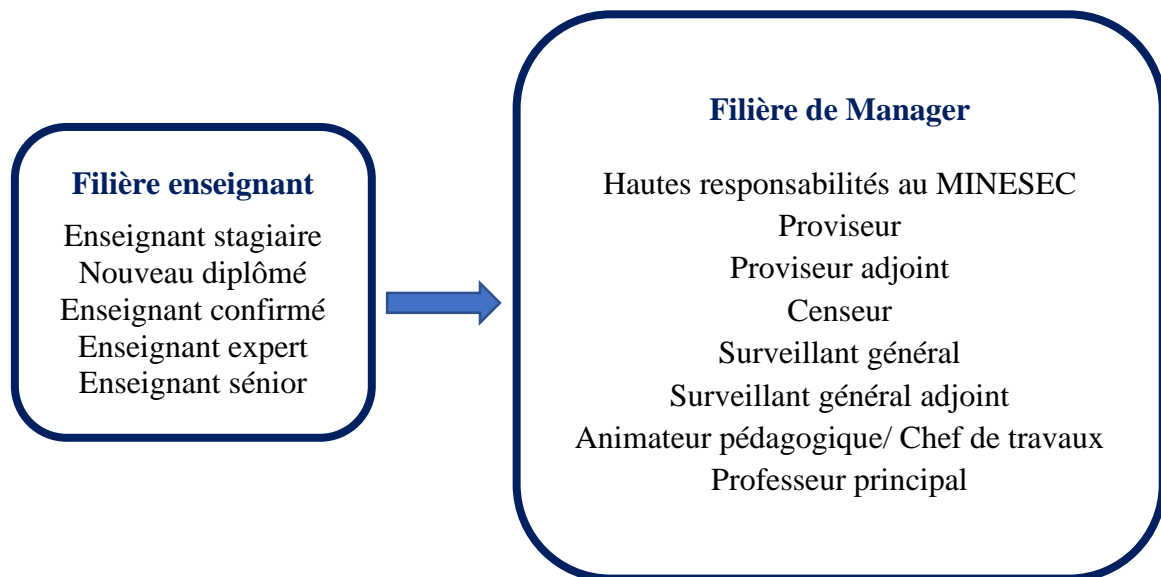
<p>Enseignants seniors</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ils exercent un rôle de direction et de gestion correspondant à leur niveau de traitement. - Ils sont chargés de la mise en œuvre d'une ou de plusieurs priorités énoncées dans le plan stratégique de l'établissement. - Ils coordonnent un grand nombre de membres du personnel pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage - Ils s'attachent à introduire des changements dans les méthodes et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage.
-----------------------------------	--

Source : Adapté de OCDE (2005) cité dans BIT, (2012)

En dehors des augmentations de salaires prévues par les avancements d'échelons et de grades pour tous les fonctionnaires, chaque changement de catégorie pour l'enseignant doit s'accompagner d'une prime spéciale et mensuelle qui s'ajoutera automatiquement sur le salaire de l'enseignant concerné une fois que les formalités administratives sont remplies. Le montant de cette prime catégorielle devra être fixé par le gouvernement selon les mécanismes réglementaires en la matière. Une pareille mesure permet à l'enseignant de savoir qu'il évolue dans sa carrière et que cette évolution a des incidences positives sur ses conditions de vie.

Selon UNESCO (2015), s'il importe d'offrir aux enseignants des options de carrière flexibles, il faut maintenir ouverte la voie ascendante vers les postes de direction ou les postes administratifs et ces postes devraient être confiés dans toute la mesure du possible à des enseignants expérimentés, avec la formation nécessaire en management des organisations et particulièrement en GRH qu'il faut accorder en soutien pour les emplois de ce type, de plus en plus exigeants et multidimensionnels, auxquels les enseignants promus à ce type de poste ne sont souvent pas préparés.

Figure 11 : Proposition d'une structure adaptée des carrières pour enseignants aspirants aux postes de manager



Source : Auteur, inspiré de UNESCO (2015)

Note : La filière « enseignement » offre des opportunités de développement professionnel et d'avancement aux enseignants qui souhaitent développer leurs compétences pédagogiques. La filière de « Manager » permet aux enseignants d'occuper des postes de direction dans les établissements ou au Ministère des Enseignements Secondaires et ses démembrements locaux. L'on peut passer d'une filière à une autre si les conditions de compétence citées plus haut sont remplies.

6.5. Conclusion du chapitre 6

Ce chapitre portant sur la discussion de nos résultats et la contribution à l'innovation sociale pour le développement de l'Afrique nous a permis sur le plan conceptuel de valider l'approche universaliste selon laquelle certaines pratiques de GRH auraient une influence sur la performance.

L'analyse descriptive nous a permis non seulement de confirmer la qualité et la fiabilité de nos échelles de mesure, mais aussi de montrer que le niveau d'implantation des pratiques de GRH ainsi que le niveau de performance sociale dans les établissements du secondaire public est assez faible. L'analyse inférentielle nous a montré qu'il y a une relation forte et significative entre les pratiques de GRH et la performance sociale. Les différents résultats issus de nos analyses statistiques indiquent que les relations mises en évidence sont porteuses de sens. Il apparaît en effet que l'influence des pratiques de développement des RH apparaît plus significative sur la performance sociale ($R^2=0,59$) que les

pratiques de stimulation ($R^2=0,43$) et les pratiques d'Acquisition des RH ($R^2=0,38$). On pourrait de ce fait expliquer la faible performance sociale des enseignants par la faible implantation des pratiques de GRH dans le système éducatif camerounais, les pratiques de développement telles que la formation et la gestion des carrières figurant parmi les préoccupations les plus importantes. Ces résultats ont été discutés dans la perspective de Arcand, (2001) ; Grensing-Pophal (2002), Gosselin (2009), Nji Mfout (2010) et Tsafack (2000).

Enfin, nous avons proposé un certain nombre d'outils techniques qui aideront les gouvernements ainsi que les responsables d'établissements à mieux gérer les enseignants afin de susciter auprès d'eux une plus grande implication affective, une plus grande satisfaction, un meilleur état d'esprit et une faible propension à l'absentéisme. Au nombre de ces outils, nous avons, un guide d'appréciation des compétences adapté à l'appréciation-développement, une nouvelle nomenclature des carrières dans l'enseignement secondaire et de nouveaux process de recrutement et de formation des enseignants.

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES

L'objectif de cette recherche consistait à tester l'hypothèse selon laquelle la justice organisationnelle exerce un effet médiateur dans la relation entre les pratiques en GRH et la performance sociale. Pour y arriver nous avons mobilisé les fondements de l'approche universaliste pour laquelle certaines meilleures pratiques de GRH amélioreraient la performance sociale des salariés. Cette posture épistémologique contraste avec celle des tenants de l'approche universaliste pour qui il existe des « Best practices » génératrices d'efficacité dans tous les contextes. La théorie de l'échange social nous a servi de repère pour mieux appréhender l'impact de la justice organisationnelle dans la relation entre les pratiques de GRH et la performance.

Nous avons associé à l'analyse quantitative, une étude qualitative aux moyens d'interviews semi directifs qui nous ont permis de mieux comprendre de niveau de pertinence ou d'implantation des pratiques de GRH, dans les établissements du secondaire public ainsi que le niveau de performance social général. Les analyses descriptives ont validé la qualité et la fiabilité de nos instruments de mesure et ont montré que le niveau de pertinence des pratiques de GRH dans les établissements du secondaire public au Cameroun est assez faible. D'autre part les analyses des fréquences concernant la performance sociale ont montré que le niveau de performance social est insuffisant dans un contexte où l'amélioration des résultats scolaires est une préoccupation majeure des gouvernements en Afrique subsaharienne.

➤ **Rappel des principaux résultats**

- L'hypothèse HR1 selon laquelle les pratiques d'acquisition des RH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun est vérifiée.
- L'hypothèse HR2 selon laquelle les pratiques de stimulation des RH ont un effet sur performance sociale des enseignants du secondaire public au Cameroun est vérifiée.
- L'hypothèse HR3 selon laquelle les pratiques de développement des RH ont une influence sur la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun est vérifiée.

La vérification de ces trois hypothèses de recherche nous permet de conclure que l'hypothèse générale selon laquelle les pratiques de GRH influencent la performance sociale dans les établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun est complètement vérifiée.

➤ Synthèse des apports

Sur le plan théorique, notre recherche confirme, d'une part, les considérations théoriques des travaux sur les pratiques mobilisatrices des RH (Barraud-Didier et al. 2003 ; Osterman, 2006 ; Beaupré et Cloutier, 2007) selon lesquelles certaines pratiques favorisent la mobilisation des salariés plus que d'autres. Certaines de ces pratiques relèvent du système d'acquisition des RH (organisation du travail, recrutement et intégration), d'autres des politiques de stimulation (Rémunération incitative, conditions de travail et management participatif) et enfin les pratiques qui visent le développement des RH (appréciation des compétences, formation et gestion des carrières et de la mobilité). Les résultats ont permis de comprendre que les pratiques relatives au développement des ressources humaines ont un effet plus important, que les pratiques de simulation et d'acquisition sur l'engagement des enseignants. Autrement-dit, les enseignants seraient plus sensibles à l'appréciation de leurs compétences, leur formation et la gestion de leurs carrières ainsi que les affectations. Enfin, l'état d'esprit positif ou négatif des enseignants, se traduisant par l'adhésion à la politique nationale de l'éducation est largement dépendant à la qualité de la rémunération, des conditions de travail et du style de management, tout comme de la gestion des carrières et de la mobilité.

D'une manière générale, notre recherche apporte une contribution allant bien au-delà du seul cas du Cameroun car les préoccupations majeures des gouvernements des pays en voie de développement en matière d'éducation semblent être les mêmes. C'est ce qui expliquerait par exemple les plans globaux initiés par l'UNESCO sur l'amélioration de la performance du système éducatif en Afrique subsaharienne (UNESCO, 2017). Concrètement, notre travail apporte un éclairage sur le rôle du management des RH l'amélioration de la performance sociale des enseignants. Sa particularité est d'avoir montré dans quelle mesure les pratiques de GRH peuvent expliquer la faible performance sociale des enseignants et partant les mauvais résultats scolaires puisque comme l'affirme Manon (2009), la performance globale est largement tributaire de la performance sociale à travers la réussite des employés. Huselid, Jackson et Schuler (1997) renchérissent en expliquant que la réussite des employés est très souvent le déterminant clé de la performance.

Dans cette perspective, notre étude contribue au dépassement des explications existantes majoritairement limitées aux effets des pratiques de GRH sur la performance sociale dans les entreprises à but lucratif. La prise en compte de la perception des enseignants dans les décisions et actes managériales pourrait contribuer à améliorer substantiellement leur performance.

Sur le plan managérial, cette recherche fournit des indications importantes sur le plan pratique. Nous inscrivons à cet effet nos apports managériaux dans l'« actionnabilité » souhaitée (Aït Razouk, 2007) des savoirs fournis par une recherche comme la nôtre. En effet, en tenant compte de nos résultats, certaines actions concrètes et directes peuvent être envisagées sur le plan managérial. Il s'agit concrètement de ce que peut faire l'organisation concernant les pratiques de GRH pour améliorer la performance sociale des enseignants. Comment rendre les politiques et pratiques managériales plus justes pour stimuler l'engagement affectif, la satisfaction, l'assiduité et l'état d'esprit des enseignants ? Les résultats de cette étude livrent en réponse à cette question, plusieurs voies de solutions managériales.

Le premier enseignement qu'il faut tirer sur le plan managérial c'est la nécessité de moderniser le management de l'école tant au niveau central qu'au niveau local. Au niveau central il faut intégrer davantage des professionnels de la GRH au plus haut niveau du management. On pourrait par exemple créer une direction des RH constituée essentiellement de professionnels de la GRH ayant une expérience d'enseignant et de manager. Ils apporteraient aux décideurs, les compétences techniques qui font défaut aujourd'hui au niveau de la stratégie RH nationale. Cette direction aurait au niveau des régions, département et arrondissement, des représentations sous forme de service RH. Dans les établissements scolaires, des assistants RH formés accompagneraient les chefs d'établissement dans les pratiques de gestion RH opérationnelle et administratives.

Au niveau local, il semble y avoir une évolution depuis deux ans à travers la nomination des responsables en charge des RH dans les lycées. La limite à ce qui est fait actuellement c'est que ceux-ci ne sont pas formés en GRH et ne peuvent s'occuper que de la gestion administrative, les éléments relatifs à la mobilisation, le développement et la gestion prévisionnelle leur échappant complètement.

Sur le court terme, il faut intégrer des modules de formation relatifs à la GRH lors des séminaires au bénéfice de ces responsables. A défaut de recruter de nouvelles personnes, les responsables d'aujourd'hui tout comme ceux qui sont pressentis à le devenir devraient suivre des formations accélérées, conduites par des spécialistes et professionnels de la GRH dans leurs domaines de compétences respectifs et qui par la suite apporteront leur expertise de conseil permanent. Il serait par exemple intéressant, de créer à l'école normale une filière spécialisée en GRH comme on l'a fait dans les années 1990 pour les conseillers d'orientation ; en plus des formations en pédagogie, ces spécialistes suivraient des formations en GRH et psychologie sociale et pourraient aisément assister les chefs d'établissement au niveau local dans la gestion des ressources humaines.

Sur le plan technique, concernant les pratiques d'acquisition des RH, cette étude suggère aux décideurs et recruteurs de rendre les concours plus équitables et d'interroger la motivation des candidats pour le métier d'enseignant. L'idée est d'arriver à mettre un terme à la conception largement partagée selon laquelle le concours de l'école normale permet d'avoir la sécurité sociale et salariale, même si on n'a pas les aptitudes et la motivation nécessaires pour faire le métier d'enseignant. L'on pourra par exemple réintroduire l'oral anonyme pour tous ces concours tout en confiant la responsabilité de cet exercice aux spécialistes du recrutement et aux psychologues dans un cadre bien défini pour éviter les tares de la corruption. Concernant l'intégration, de la nouvelle recrue, il paraît urgent de responsabiliser davantage les managers des établissements et les chefs de département sur leur rôle d'accueil et d'intégration dont l'impact pourrait se ressentir sur leurs primes.

Pour ce qui est des pratiques de stimulation, l'on doit pouvoir mettre sur pied une politique de rémunération plus équitable sur le plan interne et externe. En interne les primes des enseignants doivent pouvoir être proportionnelles aux efforts qu'ils fournissent. Pour un professeur principal, une prime mensuelle de 1250 FCFA apparaît démotivante dans nos résultats. Le gouvernement pourrait également agir sur l'ensemble de la politique de rétribution globale de telle sorte que les enseignants puissent considérer que l'Etat pense à leur bien-être professionnel et qu'ils y perçoivent une forme de reconnaissance, de valorisation et de récompense de leurs contributions. La justice distributive intégrant également les conditions de travail, il est important de revoir les effectifs dans les salles de classe, en construisant de nouvelles salles de classe et en recrutant d'autres enseignants bien formés. Les enseignants auront donc la possibilité de faire un meilleur suivi des apprenants et la charge physique de travail sera allégée.

Concernant les pratiques de développement des RH, il est important pour les managers à tous les niveaux, de faire attention au respect des règles qui peuvent être écrites ou tacites. C'est la justice procédurale. Il faut instaurer des entretiens d'appréciation des compétences et associer l'enseignant à son évaluation. Celui-ci pourra mieux cerner les enjeux et les attentes de la hiérarchie et apporter ses propositions dans le cadre d'une justice interactionnelle facteur de satisfaction. Les textes règlementaires devraient être appliqués de façon convenable : les affectations équitables, les avancements automatiques avec incidence directe sur la rémunération ; les promotions et nominations sur des bases objectives (performance, ancienneté, formation, capacité d'adaptation). Les enseignants percevraient ces mesures plus justes, ce qui éliminerait quelques éléments de frustration et d'insatisfaction).

➤ **Les limites de la recherche**

Malgré les apports de cette recherche, qui sont d'une aide précieuse pour les chercheurs en sciences de gestion, les professionnelles de la GRH, les membres du gouvernement chargés des questions de GRH et des responsables d'établissements scolaires, elle comporte un certain nombre de limites qui méritent d'être relevées.

Sur le plan méthodologique, bien que cette étude apporte plusieurs avancées intéressantes, elle contient certaines limites. D'abord, l'homogénéité de notre échantillon nuit à la validité externe de nos résultats et limite ainsi leur généralisation à d'autres emplois ou secteurs d'activités. Notre échantillon bien qu'il soit de taille importante (n=426) est très homogène et ne concerne que les enseignants fonctionnaires du secondaire public. Nous n'avons pas pris en considération les enseignants vacataires qui sont pourtant très nombreux dans les lycées et sont concernées par les pratiques managériales au niveau local. Afin de réduire ce biais, nous nous sommes efforcés d'interroger deux cadres du MINESEC en plus de 12 responsables d'établissements scolaires, qui nous ont livrés des informations de portée générale nous permettant de mieux appréhender l'existant. Toutefois, il serait utile de répliquer cette recherche sur un échantillon appartenant au secteur privé pour voir s'il est possible d'extrapoler et de mieux généraliser les conclusions tirées de cette recherche.

Sur le plan théorique, il importe de noter que le modèle proposé n'est pas exhaustif : il mériterait d'être complété. Ainsi, nous n'avons pris en considération dans notre modèle que la performance sociale. La prise en compte d'autres indicateurs de performance comme les résultats scolaires, le taux de rendement interne et le taux de redoublement pourraient être tout autant intéressante dans une analyse plus complète mettant en évidence les effets des pratiques de GRH sur la performance globale du système scolaire. De la même manière, l'absence dans le modèle, des variables de contrôle comme le sexe, l'âge, le sous-système scolaire et l'ancienneté qui auraient pu intervenir comme variables modératrices constitue également une limite. Une étude ultérieure prenant en compte ces variables de contrôle pourrait fournir davantage d'informations utiles pour les managers.

Enfin, la dernière limite pose la question de la validité externe de la recherche et la généralisation des résultats. Miles et Huberman, (2003) suggèrent trois niveaux de généralisation des résultats : une généralisation de l'échantillon à la population mère (très peu utilisé en méthodes qualitatives), une généralisation analytique (lié à la théorie), et une généralisation par le transfert d'un cas à un autre cas. Le niveau de généralisation de cette étude se limite aux établissements secondaires

publics, pourtant le privé confessionnel et le privé laïc jouent un rôle indéniable aujourd'hui dans la sphère éducative au Cameroun. La dépendance contextuelle de cette recherche est donc élevée car elle propose une interprétation à des phénomènes décrits et observés et resitués dans leur contexte mais qui lui permet tout de même d'atteindre un degré de complétude qualifié par le niveau explicatif (Miles et Huberman, 2003).

➤ **Les prolongements de la recherche**

En dépit des limites dont notre recherche souffre, celle-ci mérite un certain nombre de prolongements, compte tenu de ses apports non négligeables.

Premièrement, il serait utile de faire appel à des méthodes plus sophistiquées comme les « équations structurelles » pour vérifier la causalité entre les systèmes de GRH et la performance sociale. Cette méthode semble plus adaptée aux analyses de causalité dans la mesure où elle permet de mesurer les variables latentes (des construits théoriques qui ne sont pas observables) dont les méthodes traditionnelles de régression linéaire ou non linéaire sont incapables. D'autres caractéristiques relatives à la méthode d'équations structurelles lui donnent un avantage par rapport aux méthodes de régressions traditionnelles. Selon Igalens et Roussel (1998), cette méthode permet d'introduire simultanément plusieurs variables à expliquer dans une même analyse. Toutes les relations explicatives entre les variables indépendantes et les variables dépendantes, d'une part, les variables dépendantes entre elles, d'autre part, peuvent être étudiées dans une même analyse. Elle s'intéresse non seulement aux effets de variables, prises isolément, sur d'autres variables, mais également et surtout aux effets conjoints de plusieurs variables sur une (ou plusieurs) autre(s). Enfin, la méthode d'équation structurelle permet de tester la causalité inversée où la variable dépendante peut devenir une variable indépendante.

Deuxièmement notre étude a porté uniquement sur les enseignants fonctionnaires. Pourtant les enseignants vacataires sont tout autant nombreux et leurs conditions de travail impactent nécessairement sur la qualité de leur performance. C'est pourquoi on pourrait envisager d'étendre la recherche à cette catégorie d'enseignants afin de trouver des solutions pertinentes pour leur meilleure efficacité.

Troisièmement, il pourrait être intéressant que des études testent le même modèle de recherche mais en incluant des variables modératrices, notamment sociodémographiques. Ceci permettrait de mieux appréhender l'influence des pratiques de GRH sur des catégories plus spécifiées. Par exemple on pourrait comparer la perception des politiques RH et leur impact sur la performance

sociale chez les anglophones d'une part et chez les francophones d'autre part puisqu'ils constituent deux entités opérant souvent dans deux sous systèmes scolaires différents.

Quatrièmement, cette étude s'est limitée à la performance sociale. On pourrait envisager une étude qui étendrait les variables dépendantes au rendement scolaire et vérifierait par exemple l'impact de la GRH sur les résultats aux examens nationaux et sur le rendement scolaire interne.

BIBLIOGRAPHIE

- Ackla, E., Wonou, C. et Meddeb, B. (2010). *Pratiques de bonne gouvernance et gestion des ressources humaines*. Univ Européenne, 92 p.
- Adams, J. S. (1965). « Inequity in social exchange ». In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (p. 267-299). New York : Academic Press.
- Aït Razouk, A. (2007). « Gestion stratégique des ressources humaines recherche théorique et empirique sur la durabilité de la relation entre stratégie RH et performance ». Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université Nancy 2, Institut d'Administration des Entreprises, 400p.
- Aït Razouk, A. et Bayad, M. (2011). « GRH mobilisatrice et performance des PME ». *Revue de gestion des ressources humaines*, vol. 82, n° 4, p. 3-18. doi :10.3917/grhu.082.0003.
- Ajountimba, L. (2006). « Stratégies d'amélioration de la gestion des enseignants au Cameroun ». Mémoire de Master, Institut International de Planification de l'Education (IPE) /UNESCO, 105p.
- Aldebert, B. et Rouzies, A. (2014). « Quelle place pour les méthodes mixtes dans la recherche francophone en management » ? *Management international*, vol. 19, n° 1, p. 43–60. doi :<https://doi.org/10.7202/1028489ar>.
- Allani-Soltan, N., Arcand, M. et Bayad, M. (2005). « La gestion stratégique des ressources humaines : un déterminant de l'accroissement du niveau d'innovation des entreprises françaises ». *Revue internationale sur le travail et la société*, vol. 3, n° 2, p. 602-638.
- Allen, J.N. et Meyer, J.P. (1996). « Affective, continuance and normative commitment to the organization : An examination of construct validity ». *Journal of Vocational Behavior*, vol. 49, p. 252-276.
- Allouche, J., Charpentier, M. et Guillot.Soulez, C. (2004). « Un paronama des études académiques sur l'interaction performances sociales / Performances économiques et financières ». In *Actes du XV^e Congrès de l'AGRH*, ESG/UQAM, Montréal, p. 31-58.
- Alter, N. (2012). Chapitre 8 – « Don et échange social ». In Norbert Alter éd., *Sociologie du monde du travail* (p. 139-158). Paris cedex 14, France, PUF. doi: 10.3917/puf.alter.2012.01.0139.
- Amri, A. (2016). « Reconnaissance au travail et comportements discrétionnaires : comportement d'entraide et comportement d'innovation auprès du personnel infirmier tunisien ». Thèse de doctorat, Université de Tunis, 340 p.
- Andreani, J.-C. et Conchon, F. (2018). *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing*. 25 p.

- Arcand, M. (2001). « 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.
- Arcand, M., Arcand, G., Bayad, M. et Fabi, B. (2004). « Systèmes de gestion des ressources humaines et performance organisationnelle : le cas des coopératives du secteur financier canadien ». *Annals of Public and Cooperative Economics*, vol. 75, n°3, p. 497-524.
- Armstrong, M. (2003). « *A handbook of human resource management practice* ». 9e édition, Londres, Kogan, 979 p.
- Arthur, J.B. (1994). « Effects of Human Resource Systems on Manufacturing Performance and Turnover ». *Academy of Management Journal*, vol. 37, p. 670-687.
- Attouch, H. (2008). « La performance globale de l'entreprise revisitée ». *Revue des économies nord Africaines*, vol. 4, n° 5, p. 49-70.
- Bachelard, O. (2017). « Optimiser le bien-être au travail et la performance globale : enjeux et perspectives ». *Regards*, vol. 51, n°1, p.169-179.
- Baird, L. et Meshoulam, L. (1988). « Managing two fits of Strategic Human Resource Management. *Academy of Management Review*, vol. 13, p.116-128.
- Banque Mondiale. (2004). *Rapport annuel*. vol. 1, 180 p.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. 10e édition, Paris, PUF, 296 p.
- Barney, J.B. et Wright, P.M. (1998). « On Becoming a Strategic Partner : The Role of Human Resources in Gaining Competitive Advantage ». *Human Resource Management*, n° 37, p. 31-46.
- 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*, n°47, p. 2-13.
- Barth, I. et Falcoz, C. (2007). *Le management de la diversité : enjeux, fondements et pratiques*. Paris, L'Harmattan, 312 p.
- Batal, C. (1998). *La gestion des ressources humaines dans le secteur public, l'analyse des métiers, des emplois et des compétences*. Tome 1, Paris, Edition d'organisation, 255 p.
- Bayad, M., Arcand, G., Arcand, M. et Allani-Soltan, N. (2004). « Gestion stratégique des ressources humaines : fondements et modèles ». *Revue internationale des relations de travail*, vol. 2, n°1, p.74-93.
- Beaupré, D. et Cloutier, J. (2007). « La gestion à « haute performance » dans la fonction publique québécoise. Pratiques mobilisatrices et cohérence ». *Revue Relations industrielles*. vol. 62, n° 3, p. 516–539. doi: 10.7202/016491ar.

- Becker, B.E. et Gerhart, B. (1996). « The Impact of Human Resource Management on Organizational Performance : Progress and Prospects ». *Academy of Management Journal*, vol.39, n° 4, p.779-801.
- Becker, B.E. et Huselid, M.A. (1998). « High performance work systems and firm performance : a synthesis of research and managerial implications ». *Research in Personnel and Human Resource Management*, vol. 16, p. 53-101.
- Beer, M., Spector, B., Lawrence, P.R., Mills, D.Q. et Walton, R.B. (1984). « Managing Human Assets ». *Human Resource Management*, vol. 24, n° 3, p. 362-365.
- Bélanger, L., Petit, A., Benabou, C., Foucher, R. et Bergeron, J.-L. (1988). *Gestion stratégique et opérationnelle des ressources humaines*, Montréal, Gaëtan Morin, 622p.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. The Free Press, 220p.
- Berg, B.L. (2003). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. 5e édition, Allyn et Bacon.
- Bergon, G. (2015). « Système RH du sous-traitant et performance de l'échange dans le secteur aéronautique et spatial : le rôle de la qualité de la relation ». Thèse de doctorat, Université de Toulouse, 431 p.
- Bernard, J.-M., Simon, O. et Vianou, K. (2005). *Le redoublement : mirage de l'école africaine ?* Dakar, Sénégal, CONFEMEN, 100 p.
- Bernatchez, J.-C. (2008). « Les pratiques de gestion des ressources humaines et la performance organisationnelle dans le secteur manufacturier québécois ». *Revue internationale sur le travail et la société*, vol. 6, n° 1, p. 70-84.
- Bertout, J.-P., Bigot, J., Peres, E., Jeanson, H. et Régis, O. (2008). « Performance, bien-être au travail et management des ressources humaines : comment construire le dialogue ? Débat partenarial ». *Entretiens Territoriaux de Strasbourg*, France, 9 p.
- Besseyre Des Horts, C.-H. (1987). « Typologie des pratiques de gestion des ressources humaines ». *Revue française de gestion*, vol. 65, p. 149-155.
- BIT. (2012). *Manuel des bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante*. Genève: BIT, 387p.
- Blau, P.M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York, John Wiley, 352 p.
- Bosco, S.B. (2010). « Perception de la notion de performance par les dirigeants de petites entreprises en Afrique ». *La Revue des Sciences de Gestion*, vol. 1, n° 241, p. 117-124, doi : 10.3917/rsg.241.0117.
- Botton, C., Jobin, M. et Haithem, N. (2012). « Système de gestion de la performance : les conditions du succès ». *Gestion 2000*, vol. 29, n° 2, p. 37-52. doi:10.3917/g2000.292.0037.

- Bouquin, H. (2011). « *Les fondements du contrôle de gestion* ». 4e édition, Paris, PUF, *Que sais-je ?* n° 2892, 128 p.
- Bourdieu, P. (1980). « Le capital social ». In *Actes de la recherche en sciences sociales*. vol. 31, p. 2-3.
- Bourdu, E., Péretié, M.-M. et Richer, M. (2016). *La qualité de vie au travail : un levier de compétitivité*. Tera Nova, 192 p.
- Boxall, P., & Macky, K. (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.
- Boyer, L. et Equilbey, N. (2003). *Organisation : Théories-Applications*. Paris, Editions d'Organisation, 472 p.
- Burns, T. et Stalker, G.M. (1961). *The Management of Innovation*. London, Tavistock Publications, 269 p.
- Cadin, L. et Guerin, F. (2015). *Gestion des ressources humaines*. 4e édition, Paris, Dunod, 127 p.
- Caillé, A. (2007). *La quête de reconnaissance : Nouveau phénomène social total*. Paris, La Découverte, 304 p.
- Capron, M. et Quairel-Lanoizelée, F. (2007). *La responsabilité sociale d'entreprise*. 3e édition, Paris, la Découverte, 126 p.
- Carroll, A.B. (1979). « A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *The Academy of Management Review* ». vol. 4, n° 4, p. 497-505. doi: 10.2307/257850.
- Céré, R. (2005). Un moyen d'accompagner : le mentorat. *Vie pédagogique*. vol. 137, p.40-44.
- CfBT Education Trust, VSO (Voluntary Service Overseas). (2008). *Managing teachers: The centrality of teacher management to quality education. Lessons from developing countries*. London: CfBt and VSO, 69p.
- Chakravarthy, B.S. (1986). « Measuring strategic performance ». *Strategic Management Journal*, vol. 7, n° 5, p. 437-458, <https://doi.org/10.1002/smj.4250070505> (Consulté le 12 février 2018).
- Chaqri, S. (2009). « Les écoles de la théorie des organisations ». Mémoire de master, Université Ibnou Zohr, Maroc, 32 p.
- Chretien, L., Arcand, G., Tellier, G., et Arcand, M. (2005). « Impact des pratiques de gestion des ressources humaines sur la performance organisationnelle des entreprises de Gestion de projets ». *Revue internationale sur le travail et la société*, vol. 3, n°1, p.107-128.
- Clarkson, M.B.E. (1995). « A Stakeholder Framework for Analyzing and Evaluating Corporate Social Performance ». *Academy of Management Review*, vol. 20 n° 1, p. 92-117.

- Closon, C. (2010). « L'impact de la satisfaction des travailleurs à l'égard de la performance sociale de leur entreprise sur le soutien organisationnel perçu, l'implication organisationnelle et la satisfaction au travail des travailleurs ». *La Revue des Sciences de Gestion*, vol. 241, n° 1, p. 67-73. doi:10.3917/rsg.241.0067.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris, La Découverte, 190 p. EAN: 9782707164834.
- Coase, R.H. (1937). « The nature of the firm ». *Economica*, vol. 4, n° 16, p. 386-405.
- Cole, M.S., Schaninger, W.S., et Harris, S.G. (2002). « The workplace social exchange network a multilevel, conceptual examination ». *Group & Organization Management*, vol. 27, n°1, p. 142-167.
- Colle, R. (2006). « L'influence de la gestion à la carte sur la fidélité des salariés : le rôle du sentiment d'autodétermination ». Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, IAE, Université Paul Cézanne, Aix-Marseille III, 533 p.
- Collins, C.J. et Smith, K.G. (2006). « Knowledge exchange and combination : the role of human resource practices in the performance of high-technology firms ». *Academy of Management Journal*, vol. 49, n° 3, p. 544-560.
- Combs, J., Liu, Y., Hall, A. et Ketchen, D. (2006). « How much do high-performance work practices matter ? A meta-analysis of their effects on organisational performance ». *Personnel Psychology*, vol. 59, n° 3, p. 501-528.
- CONFEMEN. (1995). *L'éducation de base : vers une nouvelle école*. Dakar, CONFEMEN, 94 p.
- Cook, K.S. et Rice, E.R.W. (2003). « Social Exchange Theory ». In J. DeLamater (Ed.), *Handbook of Social Psychology* (p. 53-76). New York.
- Coyle-Shapiro, J.A-M., et Conway, N. (2004). « The employment relationship through the lens of social exchange theory ». In J. A-M. Coyle-Shapiro, L.M. Shore, M.S. Taylor, et L.E. Tetrick (Eds.), *The employment relationship: Examining psychological and contextual perspectives* (p. 5-28). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cropanzano, R. et Mitchell, M.S. (2005). « Social exchange theory : an interdisciplinary review ». *Journal of Management*, vol. 31, n° 6, p. 874-900.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Editions du Seuil, 512 p.
- Cumby, J. et Conrod, J. (2001). « Non-financial performance measures in the Canadian biotechnology industry ». *Journal of Intellectual Capital*, vol. 2, n° 3, p. 261-272, <https://doi.org/10.1108/14691930110400001> (Consulté le 12/02/ 2018).

- Danielson C. (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*, 2nd Ed. Association for Supervision and Curriculum Development, 200p.
- Darling-Hammond, L. (2000). « Teacher Quality and Student Achievement : A Review of State Policy Evidence ». *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, n°1, p.1-44. Stanford University.
- Davis, J.H., Schoorman, F.D. et Donaldson, L. (1997). « Toward A Stewardship Theory of Management ». *Academy of Management Review*, vol. 22, n° 1, p. 20-47. doi: 10.2307/259223.
- Day, J.-P. (1998). *La progression des nouvelles formes d'emploi en enseignement*. Québec, Université Laval.
- Decret n° 2000/359. (2000). *Statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education nationale*, 22 p.
- Decret n° 94/199. (1994). *Statut général de la Fonction Publique de l'Etat*, 24 p.
- Décret n°2001/041. (2001). *Organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire*.
- Degenne A. et Forsé, M. (2004). *Les réseaux sociaux, une analyse structurale en sociologie*. Paris, Armand Colin, 284 p.
- Dejours, C. (2007). « Psychanalyse et psycho dynamique du travail : ambiguïtés de la reconnaissance ». In Caillé.A., *La quête de reconnaissance*. (p.58-70). Paris, La Découverte, 303 p.
- Delaney, J.T. et Huselid, M.A. (1996). « The impact of human resource management practices on perceptions of performance in for-profit and nonprofit organizations ». *Academy of Management Journal*, vol. 39, p. 949-969.
- Delery, J.E. et Doty, D.H. (1996). « Modes of theorizing in strategic human resource management : Tests of universalistic, contingency, and configurational performance predictions ». *Academy of Management Journal*, vol. 39, p. 802-835.
- Delvolvé, N. et Margot, A. (2001). « Le travail de l'enseignant du point de vue de l'ergonomie ». *Éducation et psychologie*, vol. 44, p. 43-54.
- Dietrich, A. et Pigeyre, F. (2005). *La gestion des ressources humaines*. Paris, Repères, La Découverte, 5 p.
- Djeuga, T.V.R. (2010). « L'évaluation du système d'appréciation du personnel : cas d'Amenbank ». Mémoire de master, Université Time, 123 p.
- Doh, D.M. (2005). « Les pratiques ressources humaines et la performance des PME au Togo ». Mémoire de DEA, Université de Lomé, 68 p.

- Donaldson, L. et Davis, J. H. (1991). « Stewardship Theory or Agency Theory : CEO Governance and Shareholder Returns ». *Australian Journal of Management*, vol. 16, n° 1, p. 49-64. <https://doi.org/10.1177/031289629101600103>.
- Dorra, J. (2008). « Gestion des ressources humaines et performance : Revue de la littérature ». Mémoire de Master, IHEC Carthage, Tunisie, 48 p.
- Doucouliagos, C. (1994). « A Note on the Evolution of Homo Economicus ». *Journal of Economic Issues*, vol. 28, n° 3, p. 877-883.
- Dubouloz, S. (2014). « Innovation organisationnelle et pratiques de mobilisation des RH : Une combinaison gagnante ». *Revue française de gestion*, vol. 238, n°1, p. 59-85. doi :10.3166/RFG.238.
- Dweck, S.C. (2017). *Osez réussir ! Changez d'état d'esprit*. Editions Mardaga, Stanford, 381 p.
- Dyer, L. et Holder, G.W. (1987). *Toward a Strategic Perspective of Human Resource Management*, Cornell University, Center for Advanced Human Resource Studies, 67 p. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/451> (Consulté le 24/04/2018).
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P.D. et Rhoades, L. (2001). « Reciprocation of perceived organizational support ». *Journal of Applied Psychology*, vol. 86, n° 1), p. 42-51.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, et Rhoades, L. (2002). « Perceived Supervisor Support: Contributions to Perceived Organizational Support and Employee Retention ». *Journal of Applied Psychology*, n° 87, p.565-573.
- Emerson, R.M. (1962). « Power-dependence relations ». *American Sociological Review*, vol. 27, p. 31-40.
- Emery, F.E. et Trist, E.L. (1965). « The causal texture of organizational environments ». *Human Relations*, vol. 18, n° 1, p. 21-32. <https://doi.org/10.1177%2F001872676501800103>.
- Evrard, Y., Pras, B. et Roux, E. (2003). *Etudes et recherches en marketing*. 3 Ed., Paris, Dunod, 704p.
- Fabi, B., Martin, Y. et Valois, P. (1999). « Favoriser l'engagement organisationnel des personnes œuvrant dans des organisations en transformation. Quelques pistes de gestion prometteuses ». *Revue Gestion*, vol. 24, n° 3, p. 102-113.
- Fabi, B., Raymond, L. et Lacoursière. R. (2006). « Pratiques de GRH pour le développement stratégique des PME : une perspective de configuration ». 23e Colloque annuel du Conseil canadien des PME et de l'entrepreneuriat. Trois-Rivières, Québec, 15 p.
- Fayol, H. (1949). *General and industrial management*. London, Pitman, 110 p.

- Feldman, D. (1981). « The Multiple Socialization of Organization Members ». *The Academy of Management Review*, vol. 6, n° 2, p. 309-318. <http://www.jstor.org/stable/257888>, consulté le 22 septembre 2018.
- Foa, U.G. et Foa, E.B. (1980). « Resource theory : Interpersonal behavior as exchange ». In K.J. Gergen, M.S. Greenberg et R.H. Willis (eds.), *Social Exchange: Advances in Theory and Research* (p. 77-94). New York, Plenum Press.
- Fombrun, J.C., Tichy, M.N. et Devanna, A.M. (1984). *Strategic Human Resource Management*, Wiley, New York, 499 p.
- Fosam, E.B., Grimsley, M.F.J et Wisner, S.J. (1998). « Exploring models for employee satisfaction with particular reference to a police force ». *Total Quality Management*, vol. 9, n°2-3, p.235-247. doi: 10.1080/0954412989090
- Fossum, J.A. et McCall, B.P. (1997). « Pay and Reward for Performance ». In (Lewin, D. Mitchel, D. et Zaidi, M., *The Human Resource Management Handbook*, J'ai Press inc, vol. 3, p.111-143.
- Foucher, R., Morin, L., Bentein, K. et Trottier, M. (2004). « Mesurer l'engagement : l'intérêt de combiner les indices d'engagement affectif et normatif ». *XVème Congrès AGRH*, Montréal, p. 1-4. <http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes2004>, (consulté le 14/04/2018).
- Frangieh, B. (2013). « Les effets de la formation des enseignants dans l'inclusion scolaire des élèves présentant une déficience intellectuelle légère ». Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université De Haute-Alsace, France, 317 p.
- Galambaud, B. et Léon, E. (2008). « Le sens de la mesure : Le cas de la performance en gestion des ressources humaines ». *Gestion*, vol. 33, n°2, HEC Montréal. doi : 10.3917/riges.332.0010 P 10-13.
- Galand, B., Philippot, P. et Lecocq, C. (2007). « School violence and teacher professional disengagement ». *British Journal of Educational Psychology*, n° 77, 465-477.
- Garand, D.J. et Fabi, B. (1992). « État de la recherche. Les pratiques de gestion des ressources humaines (GRH) en PME ». *Revue Organisation*, vol. 2, n° 1, p. 61-99.
- Gauthier, C. et Dembele, M. (2005). « Quality of teaching and quality of education : A review of research findings ». *Education for All, Global Monitoring Report*. Paris, UNESCO, 47 p.
- Gilbert, P. et Charpentier, M. (2004). « Comment évaluer la performance RH ? Question universelle, réponses contingentes ». *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°53, juill.- sept., p. 29-42.
- Giordan, A. et Souchon, C. (1998). *Une éducation pour l'environnement*. Nice, Les Z'Éditions, 232 p.

- Godard, J. (2004). « A critical assessment of the high-performance paradigm ». *British Journal of Industrial Relations*, vol. 42, n° 2, p. 349-378, doi.org/10.1111/j.1467-8543.2004.00318.
- Godard, J. (2010). « What is best for workers ? The implications of workplace and Human Resource Management Practices revisited ». *Industrial Relations*, vol. 49, n°3, p.466-488.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p.3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>.
- Gomez, P.-Y. (1994). *Qualité et théorie des conventions*. Paris, Economica, 282p.
- Gomez, P.-Y. (2017). « La perte de sens, le fondement économique d'une crise ». In Bachelard, O., *Le bien-être au travail ». Pour un service public performant et bienveillant*, Presses de l'EHESP, p. 105-116.
- Gond, J.P. (2009). « La responsabilité sociale de l'entreprise au-delà du fonctionnalisme : un cadre d'analyse pluraliste de l'interface entreprise-société ». *Revue Finance Contrôle Stratégie*, vol. 14, n° 2, p. 37-66.
- Gondard-Delcroix, C. (2007). « La combinaison des analyses qualitative et quantitative pour une étude des dynamiques de pauvreté en milieu rural malgache ». Thèse de doctorat, Université Montesquieu Bordeaux IV, 369 p.
- Gosselin, A. (2009). « Le lien grh-performance intégrant la performance sociale a titre de variable médiatrice : une étude exploratoire ». Mémoire de Maîtrise, Université de Sherbrooke, 287 p.
- Gouldner, A. (1960). « The norm of reciprocity A preliminary statement. *American Sociological Review*, vol. 25, n° 2, p. 161-178. doi10.2307/2092623
- Gould-Williams, J. & Davies, F. (2005). « Using social exchange theory to predict the effects of HRM practice on employee outcomes ». *Public Management review*, vol 7 ; n° 1, p.1-24.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Dalloz,
- Grensing-Pophal, L. (2002). *Motivating Today's Employees*. Self-Counsel Press, 224 p.
- Grimand, A. (2013). « La gestion des ressources humaines dans les PME en hypercroissance : frein ou levier » ? *Revue internationale P.M.E.*, vol. 26, n° 3-4, p.89-115. doi: 10.7202/1024520ar.
- Groux, G. et Lévy, C. (1985). « Mobilisation collective et productivité économique : le cas des « cercles de qualité » dans la sidérurgie ». *Revue française de sociologie*, vol. 26, n° 1. p. 70-95. doi : 10.2307/3321804.
- Guérin, G. et Wils, T. (1990). « L'harmonisation des pratiques de gestion des ressources humaines au contexte stratégique : une synthèse ». In Blouin, R. (éd.), *Vingt-cinq ans de pratique en relations industrielles au Québec*, Québec, Les Éditions Yvon Blais, Cowansville, p. 667-775.

- Guez, G. (2013). La gouvernance RH ». *Revue francophone des laboratoires*, vol. 43, n° 449, p. 86-88. doi : RFL-02-2013-43-449-1773-035X-101019-201206690.
- Hallak, J. et Poisson, M. (2006). *Governance in education: transparency and accountability matter*. Paris: IIEP-UNESCO, 427p.
- Harvey, C. (1999). *Les conseils d'établissement en période de rodage. Nouvelles CEQ, Centrale de l'enseignement du Québec*, mars-avril, p. 10-11.
- Herzberg, F., Mausner, B. et Snyderman, B.B. (1993). *The motivation to work*. New Edition, Transaction publishers, 180 p.
- Hirsch, P., Michaels, S. et Friedman, R. (1987). « Dirty hands” versus “clean models. Is sociology in danger of being seduced by economics? ». *Theory and Society*, vol.16, n° 3, p.317-336. doi: <https://doi.org/10.1007/BF00139485>.
- Homans, G.C. (1961). *Social Behaviour: Its Elementary Forms*. New York: Harcourt Brace et World, 386p.
- Huselid, M.A. (1995). « The Impact of Human Resource Management Practices on Turnover, Productivity, and Corporate Financial Performance ». *Academy of Management Journal*, vol. 38, n°3, p. 635-672.
- Huselid, M.A., et Barnes, J.E. (2003). *Human Capital Measurement Systems as A Source of Competitive Advantage*, 28 p.
- Huselid, M.A., Jackson, S.E. et Schuler R.S. (1997). « Technical and Strategic Human Resource Management Effectiveness as Determinants of Firm Performance ». *Academy of Management journal*, vol. 40, n° 1, p. 171-188.
- Husser, J. (2009). « La théorie des conventions : quelle logique organisationnelle ? ». *Vie & sciences de l'entreprise*, vol. 182, n° 2, p. 75-85. doi:10.3917/vse.13.0075.
- Ichniowski, C., Shaw, K. et Prennushi, G. (1997). « The effects of human resource management practices on productivity : A study of steel finishing lines ». *American Economic Review*, n° 87, p. 291-313.
- Igalens, J. (1997). « La mobilisation des ressources humaines ». *Personnel*, n° 378, p.37- 41.
- Igalens, J. et Gond, J.-P. (2003). « La mesure de la performance sociale de l'entreprise : une analyse critique et empirique des données ARESE ». *Revue Française de Gestion des Ressources*, n° 50, p. 111-129.
- Igalens, J. et Roussel, P. (1998). *Méthodes de recherche en Gestion des Ressources Humaines*. Paris, Economica, 207 p.

- INS. (2010). *Rapport principal. Deuxième enquête sur le suivi des dépenses publiques et le niveau de satisfaction des bénéficiaires dans les secteurs de l'éducation et de la santé au Cameroun*. INS, 68 p.
- Jain, A., Jain, P.K. & Rezaee, Z. (2016). « Value-Relevance of Corporate Social Responsibility : Evidence from short Selling ». *Journal of Management Accounting Research*, vol 28, n°2, p.29-52.
- Jalette, P. et Bergeron, J.-G. (2002). « L'impact des relations industrielles sur la performance organisationnelle ». *Relations industrielles*, vol. 57, n° 3, p. 542-568.
- Johnson, G., Scholes, K., Whittington, R. et Fréry, F. (2005). *Stratégique*. 7e édition, Pearson, 732 p.
- Jolibert, A. et Jourdan, P. (2011). *Méthodes de recherche et d'études en Marketing*, Dunod, 624p.
- Jones, D.C. et Kato, T. (1995). « The productivity effects of employee stock-ownership plans and bonuses : Evidence from Japanese Panel Data ». *The American Economic Review*, vol. 85, n° 3, p. 391-414. <https://www.jstor.org/stable/2118180>.
- Keithelle, M. et Mokubung, M. (2005). *The SACMEQ II Project in Botswana: a study of the conditions of schooling and the quality of education: Botswana working report*. Gaborone, Ministry of Education; Harare, SACMEQ, 150P.
- Kidwell, R.E. et Bennett, N. (1993). « Employee propensity to withhold effort : A conceptual model to intersect three avenues of research ». *The Academy of Management Review*, vol. 18, n° 3, p. 429-456.
- Kim, I. et Loadman, W. (1994). *Predicting teacher Job Satisfaction*. Columbus, Ohio State University, 19 p.
- Knight, K. (1977). *Matrix management*. Gorwer Press, 233 p.
- Kochan, T. & Osterman, P. (1994). *The mutual gains enterprise*. Boston, Harward Business School Press.
- Koh, H.C., Boo, E.H.Y. (2004). « Organisational ethics and employee satisfaction and commitment ». *Management Decision*, vol. 42, n° 5/6, p. 677-693.
- Kollo, B.I. et Awomo, N.J. (2017). « Pratiques de gestion des ressources humaines et performance sociale des collectivités territoriales décentralisées au Cameroun ». *Mondes en développement*, vol. 178, n° 2, p. 139-154. doi:10.3917/med.178.0139.
- Koscielny, C. (2002). « Optimiser l'intégration des nouveaux personnels, une politique incontournable dans la gestion des ressources humaines : l'exemple du Centre Hospitalier de Jury ». Mémoire de Master, Ecole Nationale de la Santé Publique (ENSP), 102 p.

- Kruse, D. (1992). Koscielny, C. (2002). « Optimiser l'intégration des nouveaux personnels, une politique incontournable dans la gestion des ressources humaines : l'exemple du Centre Hospitalier de Jury Supervision, working conditions, and the employer size-wage effect ». *A Journal of Economy and Society*, vol. 31, n° 2, p. 229-249.
- Kutche, T.C.D. (2012). « Pratiques de gestion des ressources humaines et performance sociale des établissements d'enseignement secondaire privé au Cameroun. Cas du collège la Bergère ». Mémoire de Master, Université de Poitiers, 90 p.
- Labie, M. (2005). « Comprendre et améliorer la gouvernance des organisations à but non lucratif : vers un apport des tableaux de bord ? ». *Gestion*, vol. 30, n° 1, p. 78-86. doi:10.3917/riges.301.0078.
- Lacaze, D. (2007). « La gestion de l'intégration en entreprise de service : l'apport du concept de socialisation organisationnelle ». *Management et Avenir*, vol.14, n° 4, p. 9-24. doi:10.3917/mav.014.0009.
- Lacoursière, R., Fabi, B., St-Pierre, J. et Arcand, M. (2005). « Effets de certaines pratiques de GRH sur la performance de PME manufacturières : vérification de l'approche universaliste ». *Revue internationale PME*, vol. 18, n° 2. p. 43-73. doi : 10.7202/1008475ar.
- Lapenu, C., Konini, Z. et Razakharivelo, C. (2009). « Evaluation de la performance sociale : les enjeux d'une finance responsable ». *Revue Tiers Monde*, vol. 1, n° 197, p. 37-54. doi
- Lawler, E. (1986). « *High-involvement management. Participative strategies for improving organizational performance* ». San Francisco, Jossey Bass, 265 p.
- Lawler, E. et Hall, D.T. (1970). « Relationship of job characteristics to job involvement, satisfaction, and intrinsic motivation. *Journal of applied psychology*, vol.54, p. 305-312.
- Lawrence, P. et Lorsch, J. (1967). « Differentiation and Integration in Complex Organizations ». *Administrative Science Quarterly*, vol. 12, p. 1-30.
- Lebas, M.J. (1995). « Performance measurement and performance management ». *International Journal of Production Economics*, vol.41, n°1-3, p.23-35. [https://doi.org/10.1016/0925-5273\(95\)00081-X](https://doi.org/10.1016/0925-5273(95)00081-X) (Consulté le 4 octobre 2018).
- Leigh, D.E. (1986). « Union Performance, Job Satisfaction, and the Union-Voice Hypothesis ». *Industrial Relations*, vol.25, p.65-71.
- Leplat, J. et Cuny, X. (1984). Introduction à la psychologie du travail. Paris, PUF, 240 p.
- Lévy-Leboyer, C. (2001). *La motivation dans l'entreprise, modèle et stratégies*. Paris : cedex.177p.
- Lévy-Leboyer, C. et Sperandio, J.-C. (1987). *Traité de psychologie du travail*. Paris, PUF, 832 p.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York, McGraw-Hill, 231 p.

- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management Hardcover*. US, McGraw-Hill Inc, 279 p.
- Linhart, D. (2003). « Organisation du travail et participation des salariés ». In Allouche, J., *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris, Vuibert, p. 1067-1075.
- Liouville, J. et Bayad, M. (1995). « Stratégies de gestion des ressources humaines et performances dans les PME : résultats d'une recherche exploratoire ». *Gestion 2000*, vol. 1, p. 159-179.
- Livian, Y., Baret, C. et Falcoz, C. (2004). « La gestion de la charge de travail dans les activités de services ». *Revue française de gestion*, vol 3, n°150, p. 87-103.
- Lorino, P. (1997). *Méthodes et pratiques de la performance*. Paris, Editions d'Organisation, 519 p.
- Louart, P. (1996). « L'apparente révolution des formes organisationnelles ». *Revue Française de Gestion*, n°107, p.74-85.
- Loukil, F., Ahsina, K. et Baddih, H. (2016). « L'impact de la formation sur la performance globale des entreprises d'offshoring au Maroc ». *Revue Économie, Gestion et Société*, n° 5, p. 1-20.
- Mace, G. et Pétry, F. (2017). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. 3e édition revue et augmentée, Coll. Méthodes de recherches en sciences humaines, 170 p.
- Mack, M. (1997). *Co-évolution : Dynamique créatrice*. Editions Village Mondial, Paris, 196 p.
- Magnani, R. (2001). *Guide d'échantillonnage*. Washington, Food and Nutrition Technical Assistance Project, Academy for Educational Development, 57p.
- Mahé de Boislandelle, H. (1988). *Gestion des Ressources Humaines dans les PME*. 3e ed, Paris, Economica, 416p.
- Mahieu, G. (2017). « Les effets du management participatif sur la productivité du travailleur et l'efficacité économique de l'entreprise ». Mémoire de Master, Université Catholique de Louvain, 87 p.
- Mallet, L. (1991). *La gestion prévisionnelle de l'emploi*. Paris, Editions Liaisons, 35p.
- Manon, B. (2009). L'effet des pratiques de ressources humaines sur la performance sociale des employés dans un contexte de culture nationale. *Thèse de doctorat ès Sciences de Gestion*, Université de Strasbourg, France, 304 p.
- Manzi, F.T., Kida, T., Mbuyita, S. et Gilson, L. (2004). *Exploring the influence of workplace trust over health worker performance: preliminary national overview report Tanzania, Health Economics and Financing Program working paper*, London School of Hygiene and Tropical Medicine, Centre for Health Policy, Johannesburg. 68p.
- Margulies, N. et Black, S. (1987). « Perspectives on the Implementation of Participative Approaches ». *Human Resource Management*, vol. 26, n° 3, p. 385-412.

- Marmuse, C. (1997). « Performance ». In Simon, Y. et Joffre, P., *Encyclopédie de Gestion*. Tome 2, Paris, Economica, p. 2194-2207.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York, Harper & Row, 399 p.
- Mauss, M. (1923-1924). « Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques ». *L'Année Sociologique*, vol. 1, n° 2, p. 30-186.
- Mbadiffo, K. (2012). *Code général des impôts du Cameroun*. 289 p.
- McClelland, D.C. (1973). « Testing for competence rather than for "intelligence" ». *American Psychologist*, vol. 28, n° 1, p.1-14. <http://dx.doi.org/10.1037/h0034092>.
- McGregor, D. (2008). *The human side of enterprise*. McGraw-Hill Education, 480 p.
- McMahan, F. (2004). « La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n°1, p. 208-209. Doi :10.7202/011785ar.
- Meyer, J.P. et Allen, J.N. (1991). « Three component conceptualization of organizational commitment ». *Human Resource Management Review*, vol. 1, n° 1, p. 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z) (Consulté le 24/04/2018).
- Meyer, J.P. et Herscovitch, L. (2001). « Commitment in the workplace Toward a general model ». *Human Resource Management Review*, n° 11, p. 299-326.
- Meyssonnier, R. (2006). « Les sources d'attachement à l'entreprise, du point de vue du salarié : l'exemple des ingénieurs ». *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 60, p. 48-70.
- Miles, M.B. et Huberman, M.A. (2003). *Analyse des données qualitatives. Méthodes en Sciences Humaines*. De Boeck Supérieur, 632 p.
- Miles, R.E. et Snow, C. (1992). « Causes of Failure in Network Organizations ». *California Management Review*. vol. 34, n° 4, p. 53-71.
- Miller, D. (1989). « Matching Strategies and Strategy Making : Process, Content, and Performance ». *Human Relations*, vol. 42, n° 3, p. 241-260.
- MINESEC. (2011). *Rapport général du comité de suivi du déroulement des activités liées aux examens et concours officiels de la session 2011*. Yaoundé.
- MINESEC. (2015). *Rapport d'analyse des données statistiques du MINESEC/ Analysis report of statistical data of MINESEC, 2014-2015*. 203 p.
- Mintzberg, H. (1981). *Structure et dynamique des organisations*. Paris, Les éditions d'organisation, 434 p.
- Moingeon, B. et Ramanantsoa, B. (1995). « Understanding Corporate Identity ». *The French School of Thought*. vol. 31, n° 5/6, p. 383-395. doi: 10.1108/eb060638

- Moisset, J.-J., Plante, J. et Toussaint, P. (2018). *La Gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. 2e édition, Canada, Quebec, PUQ, 520 p.
- Molm, L.D., Schaefer, D.R. et Collett, J.L. (2007). « The value of reciprocity ». *Social Psychology Quarterly*, vol. 70, n° 2, p. 199-217.
- Montmorillon, B. (1999). Théorie des conventions, rationalité mimétique et gestion de l'entreprise. In Koenig, G. *De nouvelles théories pour gérer l'entreprise du XXIème siècle*. Paris, Economica, 255 p.
- Morin, E.M., Savoie, A. et Beaudin, G. (1994). *L'efficacité de l'organisation : théories, représentations et mesures*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 154 p.
- Morrison, A., Haley, E., Sheehan, K.B. et Taylor, R.E. (2002). *Using Qualitative Research in Advertising: Strategies, Techniques, and Applications*. 1st ed, Sage Publications, Inc, 152p.
- Morse, J.M. (1991). *Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation* ». *Nursing Research*, vol. 40, p. 120–123.
- Moubende, J.M. (2012). « Insatisfaction au travail et facettes de l'emploi. Cas du personnel soignant du centre hospitalier régional Amissa Bongo de Franceville au Gabon ». Mémoire de Master, Université protestante Edwin Cozzens d'Elat, Cameroun, 52 p.
- Müller, J. et 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*, vol. 82, n° 4, p. 46-62. doi:10.3917/grhu.082.0046.
- Nasr, M. I., El Akremi, A. et Vandenberghe, C. (2009). « Justice organisationnelle et comportement de citoyenneté : Test d'un modèle multi-sources multi-cibles de l'échange social au travail ». *Revue de gestion des ressources humaines*, n° 74, p.3-23.
- Nasurdin, A., Ahmad, N. et Tan, C.L. (2015). *High Performance Human Resource Practices, Identification with Organizational Values and Goals, and Service-Oriented Organizational Citizenship Behavior: A Review of Literature and Proposed Model*. EDP Sciences, 15p. doi: 10.1051/shsconf/20151801001
- Ndayirata, S. (2017). « L'influence des perceptions des pratiques de GRH et des facteurs de contexte organisationnel sur la fidélité des employés : cas des médecins du secteur public au Burundi ». Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, 412 p.
- Neveu, J.P. et Thévenet, M. (2002). *L'implication au travail*, Paris, Vuibert, 230 p.
- Ngonga, H. (2010). « Efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun ». Thèse de doctorat en Sciences Economiques, Université de Bourgogne, Faculté de Lettres et des sciences Humaines, 342 p.

- Nizet., J et Pichault, F. (2013). *Les pratiques de gestion des ressources humaines. Conventions, contextes et jeux d'acteurs*. Paris, Seuil, 352p.
- Njamé, R., Esquieu, P., Mbah, O.M. et Mvogo, B. (2000). *Les écoles privées au Cameroun*. Institut International de Planification de l'Education, Paris, UNESCO, 93 p.
- Nji Mfout, A.F. (2010). « L'épanouissement de l'enseignant et son engagement au travail : cas des enseignants de quelques établissements de Yaoundé ». Mémoire de Master, Université de Yaoundé, 148p.
- Nkelzok, K.V. (2015). *Psychosociologie des organisations : comprendre et gérer une organisation humaine*. Dianoia, 347 p.
- Nwahanye, E. (2016). « Le rôle médiateur de la satisfaction au travail dans le lien entre l'intensité de la gestion des ressources humaines et le roulement du personnel ». *La Revue Gestion et Organisation*, vol. 8, n° 2, p. 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.rgo.2016.09.002>. (Consulté le 09 septembre 2018).
- O'Reilly, C.A. et Chatman, J. (1986). « Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, vol. 71, n° 3, p. 492-499.
- O'Reilly, C.A. et Pfeffer, J. (2000). *Hidden Value: How Great Companies Achieve Extraordinary Results with Ordinary People?* Boston, Harvard Business School Press, 286 p.
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE, Direction de l'éducation et des compétences. Chapitre 6, 15p.
- OCDE. (2007). *Rapport annuel 2007*. OECD Publishing, Paris. 130 p.
- OIT/UNESCO (1966). *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*.
- Organ, D.W. (1990). « The motivational basis of organizational citizenship behaviour ». *Research in Organizational Behavior*, vol. 12, p. 43-72.
- Osterman, P. (2006). « The Wage Effects of High-Performance Work Organization. *Manufacturing »*. *Industrial et Labor Relations Review*, vol. 59, n° 2, p.187-204.
- Ouahahi, J. et Guérin, G. (2007). « Pratiques de gestion mobilisatrices et implantation d'un système d'information : Une évaluation qualitative ». *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 62, n° 3, p. 540-564. doi:10.7202/016492ar.
- Paillé, P. (2008). « La fidélisation des ressources humaines : une approche en termes d'échange social ». *Management International*, vol.12, n°1. P.45-54.

- Pallas-Saltiel, V. et Rousselet, E. (2015). « Les indicateurs de performance sociale : La Social Performance Task Force (S.P.T.F), une ambition sans mesure ? ». *Revue des Cas en Gestion*, EMS, p. 49-62
- Peretti, J.M. (2006). *Ressources humaines*. Paris, Vuibert, 562 p.
- Peretti, J.M. (2008). *Audit social, meilleures pratiques, méthodes, outils*. Paris, Editions d'organisation, 160 p.
- 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*, vol. 2, n° 1, p. 119-137. doi : 10.3917/qdm.122.0119.
- Perrenoud, P. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol ? 10, n° 1, p. 59-76.
- Pfeffer, J. (1996). « Competitive advantage through people : Unleashing the power of the workforce ». *Human Resource Development Quarterly*, vol. 7, n°2, p. 193-195. doi : 0.1002/3920070210.
- Pfeffer, J. et Veiga, J.F. (1999). « Putting people first for organizational success ». *Academy of Management Executive*, vol.13, n° 2, p. 37-48.
- Pinch, T.J. et Bijker, W.E. (1984) « The Social Construction of Facts and Artefacts : Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other ». *Social Studies of Science*, vol. 14, n°3 p. 399-441.
- Ping Wang. (2011). « La motivation : une source efficace pour améliorer la performance des membres d'équipes de projet ». Mémoire de Maitrise en gestion des projets, Université du Québec, 127 p.
- PNUD. (1990). *Rapport mondial sur le développement humain*. Paris, PNUD, Economica, 155 p.
- Poete, B. et Rousseau, T. (2003). *La charge de travail : De l'évaluation à la négociation*. Paris, Editions Liaisons, 85 p.
- Pôle de Dakar. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : le défi enseignant*. Dakar : UNESCO BREDA, 196p.
- Porter, L.W. et Lawler, E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, III, Irwin, 209 p.
- Quenneville, N. (2007). « L'échange social dans les relations au travail. Trois études sur les comportements citoyens des employés ». Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, 199 P.
- Quenneville, N., Simard, G. et Rabouin, N. (2004). « L'influence de l'engagement affectif dans la relation entre les pratiques de gestion des ressources humaines innovatrices et les

- comportements de mobilisation ». *Actes du congrès annuel de l'Association Francophone de gestion des ressources humaines (AGRH)*, Montréal, Canada, p. 1111-1130.
- Quinn, R.E. et Rohrbaugh, J. (1981). « A competing values approach to organizational effectiveness ». *Public Productivity Review*, vol. 5, n° 2, p. 122-140.
- Rafaeli, A. (1989). « When clerks meet customers : A test of variables related to emotional expressions on the job ». *Journal of Applied Psychology*, vol. 74, n° 3, p. 385-393. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.74.3.385>. Consulté le 22 septembre 2018.
- Raineri, N. (2015). « Trois études sur les comportements citoyens des employés ». Thèse de doctorat Phd, Université de Laval, 172 p.
- République du Cameroun. (2006). *Rapport d'Etat du Système Educatif Camerounais (RESEC)*. (2006).
- Renault, E. (2007). *Reconnaissance et travail*. Travailler, n° 2, p. 119-135.
- République du Cameroun. (1998). *Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun*. Loi N°98/004 du 4 avril 1998, 6 p.
- République du Cameroun. (2006). *Document de stratégie sectorielle de l'éducation*. UNESCO, 231 p.
- République du Cameroun. (2013). Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (2013-2020), UNESCO. 140 p.
- RESEC. (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.
- Rhoades, L., et Eisenberger, R. (2002). « Perceived organizational support : A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, vol. 87, n°4, p. 698-714.
- Riel, J. (2007). « Analyse de l'activité du travail des enseignantes et enseignants du secondaire ». Mémoire de maîtrise, Université d du Québec à Montréal, Québec, 183 p.
- Rivkin, G.S., Hanushek, A.E. et Kain, F.J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, vol. 73, n° 2, p. 417-458.
- Robert, A.D. et Bouillaguet, A. (1997). « L'analyse de contenu ». *Que sais – je ?* n° 3271, Paris, PUF, 127 p.
- Rocheffort, T. et Guérin, F. (2000). *Organisation du travail, charge de travail, performance*. Lyon, Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail, 54 p.
- Rodríguez, G. (2010). « All of Nonparametric Statistics ». *Sociological Methods and Research*, vol. 39, n° 1, p. 119–122. <https://doi.org/10.1177/0049124110371313>.

- Roethlisberger, F.J. et Dickson, W.J. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 658 p.
- Rogers, E.W. et Right, P.M. (1998). « Measuring Organizational Performance ». In *Strategic Human Resource Management, Looking beyond the Lamppost*. Cornell University, *School of Industrial and Labor Relations*, Department of Human Resource Studies, Working Paper, p. 98-24.
- Rondeau, A., Lemelin, M. et Lauzon, N. (1993). « Les pratiques de mobilisation : vers une typologie d'activités favorisant l'implication au travail et l'engagement organisationnel ». In Tremblay, M. et St-Onge, S., *Pratique et recherche en gestion : vers une réconciliation. Rapport du congrès annuel de la section ressources humaines de l'Association des sciences administratives du Canada*, vol. 14, n° 9, p. 98-108.
- Rousseau, D.M. (1990). « Normative beliefs in fund-raising organizations : Linking culture to organizational performance and individual responses. *Group and Organization Studies* », vol. 15, p. 448-460.
- Roussel, P. (1999). « Une évaluation de l'efficacité de la rémunération sur la motivation et la satisfaction des salariés ». *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, vol. 29-30, p. 3-23.
- Roussel, P. et Wacheux, F. (2005). *Management des Ressources Humaines : Méthodes de Recherche en Sciences Humaines et Sociales*. Bruxelles, De Boeck, 440 p.
- Roussel, P., Dalmas, M. et Oubrayrie-Roussel, N. (2009). « Les modèles intégrateurs de la motivation au travail ». In Rojot, J., Roussel, P. et Vandenberghe, C. *Comportement Organisationnel*, vol. 3, Chapitre 6, p. 235-249.
- Rubel, M.R.B., Rimi, N.N., Yusliza, M.-Y. et Kee, D.M.H. (2018). « High commitment human resource management practices and employee service behaviour: Trust in management as mediator ». *IIMB Managment Review*, vol.30, n°4, p.316-329.
- Rupert, R. (2005). *Etat d'esprit et performance. La réponse à la complexité avec la Boussole du Management*. AG1580, *Techniques de l'Ingénieur, Traité L'Entreprise industrielle*, 36 p.
- Russel, C.J. et Bobko, P. (1992). « Moderated regression analysis and Likert Scales : Too coar-se for comfort. *Journal of Applied Psychology*, vol. 77, n° 2, p. 336-342.
- Saglio, J. (1991). « Échange social et identité collective dans les systèmes industriels ». *Sociologie du travail*, vol. 33, n° 4, p. 529-544.
- Sahlins, M. (1972). *Stone Age Economics*. Chicago, Adline-Atherton, Inc.

- Sall, H.N. et De Ketèle, J.M. (1989). « L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apport des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, n° 3, p. 119-142.
- Sauvé, M.R. (2006). « *La violence à l'école prédispose à la consommation de drogue*. Université de Montréal, Québec, Forum, n° 40, p. 1-2.
- Savall, H. et Zardet, V. (2001). « Evolution des outils de contrôle et des critères de performance, face aux défis de changement stratégique des entreprises ». *XXIIème congrès de l'AFC*, 28 p. (Consulté le 15/07/2018).
- Schaninger, W.S., et Turnipseed, D.L. (2005). « The workplace social exchange network : Its effect on organizational citizenship behavior, contextual performance, job satisfaction, and intention to leave ». In D. L. Turnipseed (Ed.), *Handbook of organizational citizenship behavior: A review of 'good soldier' activity in organizations* (pp. 209-242). New York, NY : Nova Science.
- Scheerens, J. (2000). *Améliorer l'efficacité de l'école*. Paris, UNESCO, 163 p.
- Schuler, R.S. et Jackson, S.E. (1987). « Linking competitive strategies with human resource management practices ». *Academy of Management Executive*, vol. 1, n° 3, p. 207-219.
- Sekaran, U. (1992). *Research Methods for Business. A skill building approach*. 3rd edition, United States of America, John Wiley et Sons Inc, 466 p.
- Sekiou, L., Blondin, L., Fabi, B., Bayad, M., Peretti, J.M., Alis, D. et Chevalier F. (2001). *Gestion des ressources humaines*. (2e Ed). Montréal, De Boeck, 810p.
- Shih, H.-A., Chiang, Y.-H. et Hsu, C.-C. (2013). « High performance work system and HCN performance ». *Journal of Business Research*, vol. 66, n° 4, p. 540-546. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.01.002>.
- Shore, L.M. et Barksdale, K. (1998). « Examining degree of balance and level of obligation in the employment relationship : A social exchange approach ». *Journal of Organizational Behavior*, vol. 19, p. 731-744.
- Shore, L.M. et Coyle-Shapiro, J.A-M. (2003). « New developments in the employee organization relationship ». *Journal of Organizational Behavior*, vol. 24, p. 443-450.
- Silverman, D. (1999). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. CA Sage Publications, Thousand Oaks,
- Simard, G. et Lapalme, M.E. (2003). « Mobiliser les ressources humaines : le rôle des comportements discrétionnaires. Dans R. Foucher, A. Savoie et L. Brunet (Eds.), *Concilier la performance*

- organisationnelle et santé psychologique au travail* (pp. 153-168). Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Simard, G., Doucet, O. et Bernard, S. (2005). « Pratiques en GRH et engagement des employés : Le rôle de la justice ». *Relations industrielles*, vol. 60, n° 2, p. 296-319. <https://doi.org/10.7202/011723ar>.
- Spector, P. (1997). *Job satisfaction : Application, Assessment, Causes and Consequences*. Thousand Oaks : Sage Publication.
- St-Onge, S., Haines III, V.Y., Aubin, I., Rousseau, C. et Lagassé, G. (2005). « Pour une meilleure reconnaissance des contributions au travail ». *Gestion*, vol. 30, n° 2, p. 89-101.
- Sun, L.-Y., Aryee, S. et Law, K.S. (2007). « High-performance human resource practices, citizenship behaviour and organizational performance : A relational perspective ». *Academy of Management Journal*, vol. 50, n° 3, p. 558-577. doi: 10.5465/AMJ.2007.25525821
- Suttapong, S., Srimai, S. et Pitchayadol, P. (2014). « Best Practices for Building High Performance ». *Human Resource Management*, Wiley Online Library. doi: 10.1002/joe.21532
- Swanson, R.A. (1995). « Human resource development : Performance is the key. *Human Resource Development Quarterly*, vol. 6, n° 2, p. 207-213.
- Takeuchi, R. Chen, G. et Lepak, D.P. (2009). « Through the looking glass of a social system cross level effects of high performance work system on employees attitude ». *Personnel Psychology*, vol.62, p.1-29.
- Tardif, M. (1993). « Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoir en éducation ». In Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. *Le savoir des enseignants : que savent-ils ?* (p.23-47). Montréal : les Editions Logiques.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Les presses de l'Université Laval, 575 p.
- Taylor, F.W. (1971). *La direction scientifique des entreprises*. Paris, Dunod, 309 p.
- Thévenet, M. (2000). *Le plaisir de travailler. Favoriser l'implication des personnes*. Paris, Editions d'Organisation, 270 p.
- Thévenet, M. (2017). « Le bien-être au travail, une dimension collective ». In Bachelard, O., *Le bien-être au travail. Pour un service public performant et bienveillant*. Presses de l'EHESP, p. 137-146.
- Thietart, R.-A. (2007). *Méthodes de recherche en management*. Paris, Dunod, 647 p.
- Timperley, H. et Robinson, V. (2000). « Workload and the professional culture of teacher. *Educational Management and Administration*. vol. 28, n° 1, p. 47-62.

- Torkzadeh, G. et Angulo, I.E. (1992). « The Concept and Correlates of Computer Anxiety ». *Behavior and Information Technology*, vol. 11, n° 2, p. 99–108. doi:10.1080/01449299208924324.
- Traore, A. (1996). *La gestion du personnel enseignant en Afrique francophone*. Paris, IPE, UNESCO, 71 p.
- Tremblay, M., Chênevert, D. et Hébert, A. (2012). « Le rôle des conditions de travail dans la satisfaction et la loyauté des infirmières d'agence au Québec ». *Relations industrielles*, vol. 67, n°3, p.477–504.
- Tremblay, M., Chênevert, D., Simard, G., Lapalme, M.-È. 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*, vol. 30, n° 2, p. 69-78. <http://dx.doi.org/10.3917/riges.302.0069>.
- Trist, E.L. (1981). « The Sociotechnical Perspective : The Evolution of Sociotechnical Systems as a Conceptual Framework and as an Action Research Program ». In Van de Ven, A. et Joyce, W.F. *Perspectives on Organization Design and Behavior* (p. 19-75). New York, John Wiley et Sons.
- Trottier, C. (1981). « L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire : perspectives d'analyse et avenues de recherche ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 7 n° 2, p. 287-297. doi :10.7202/900332ar.
- Trudel, J.M. et Saba, T. et Guerin, G. (2005). « Les liens entre les attentes et les possibilités de réalisation des attentes et l'engagement affectif, l'intention de quitter et la performance au travail, cas du cadre "nouveau" ». *Revue internationale sur le travail et la société*, vol 3, n° 1, p. 61-106.
- Tsafack, G. (2000). *L'enseignement secondaire au Cameroun, tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves*. Yaoundé, PUY, 280p.
- Tsui, A.S., Pearce, J.L., Porter, L.W. et Tripoli, A.M. (1997). « Alternative approaches to the employee-organization relationship : Does investment in employees pay off ? ». *Academy of Management Journal*, vol. 40, n° 5, p. 1089-1121.
- UNESCO. (2013/2014). *Rapport Mondial de Suivi sur L'EPT. Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous*. Paris : UNESCO, 460p.
- UNESCO. (2015). *Carrière et évaluation des enseignants : options et implications*. Paris : UNESCO, 54p.
- UNESCO. (2017). *Rapport mondial de suivi pour l'éducation 2016*. Paris, UNESCO, 529 p.

- Vandenberghe, C. (2005). « L'engagement organisationnel dans le secteur public : quelques déterminants essentiels ». *Revue d'analyse comparée en administration publique*, vol. 12, n° 2, p. 1-10.
- Vaughan-Whitehead, D. (1992). *Intéressement, participation, actionnariat : impacts économiques dans l'entreprise ?* Paris, Economica, 334 p.
- Vermot-Gaud, C. (1986). *La Politique sociale de l'entreprise*. Éd. Hommes et Techniques, 196 p.
- Volle, M. (2003). *Qu'est-ce qu'une entreprise ?* <http://www.volle.com/opinion/entreprise.htm>, (Consulté le 25/ 08/ 2018).
- Voyer, P. (2002). *Tableaux de bord de gestion et indicateurs de performance*. Quebec, PUQ, 470 p.
- Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en Gestion*. Paris, Economica, 290 p.
- Wanlin, P. (2007). « L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels ». *Recherches qualitatives, Hors-série*, n° 3, p.243-260.
- Wartick, S.L. et Cochran, P.L. (1985). « The Evolution of the Corporate Social Performance Model ». *Academy of Management Review*, vol. 10, p.758-769.
- Weber, M. (1922). *Economie et société. Tome 2 : L'organisation et les puissances de la société dans leur rapport avec l'économie*. Pocket, 410 p.
- Weill, E. (1996). *Philosophie politique. 6e édition*. Paris, Place de la Sorbonne, 264 p.
- Weiss, H.M. (2002). « Deconstructing job satisfaction : Separating evaluations, beliefs and affective experiences ». *Human Resource Management Review*, vol. 12, p. 173-194.
- Werther, W.B., Davis, K. et Lee-Gosselin, H. (1990). *La gestion des ressources humaines*. 2nd ed, Montréal: McGraw-Hill, 700p.
- Williamson, O.E. (1988). « The logic of economic organization ». *Journal of Law, Economics and organization*, n° 4, p.65-93.
- Wilson, R. (1968). On the theory of syndicates. *Econometrica*, n° 36, p. 119-132.
- Wolcott, H.F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation*. CA, Sage Publications, Thousand Oaks,
- Wolfs, J.-L. (2001). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage : du secondaire à l'université : recherche -théorie-application*. Bruxelles, De Boeck et Larcier, 329 p.
- Wood, D.A. (1991). « Corporate Social Performance Revisited ». *Academy of Management Review*, vol. 16, n° 4, p. 691-718.
- Wood, S. (1999). « Human resource management and performance ». *International Management Review*, vol. 1, n° 4, p. 367-413

- Woodward, J. (1958). *Management and technology*. London, Her Majesty's Printery, 40 p.
- Wright, P.M., McMahan, G.C., McCormick, B. et Sherman, W.A. (1998). « Strategy, Core Competence, and HR Involvement as Determinants of HR Effectiveness and Refinery Performance ». *Human Resource Management*, vol. 37, p. 17-29.
- Zehir, C., Üzmez, A. et Yıldız, H. (2016). « The effect of SHRM practices on innovation performance : The mediating role of global capabilities ». *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 235, p. 797-806.
- Zhang, Y.-C. et Li, S.-L. (2009). « High performance work practices and firm performance : Evidence from the pharmaceutical industry in China ». *The International Journal of Human Resource Management*, vol.20, p. 2331-2348.
- Zouhaier, M.S. (2015). « La gestion des ressources humaines : un levier pour la performance de l'entreprise ». *Revue Économie, Gestion et Société*, n°4, p.1-20.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	II
RESUME.....	III
ABSTRACT	IV
SOMMAIRE	V
SIGLES ET ABREVIATIONS.....	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES FIGURES.....	X
LISTE DES GRAPHIQUES	XI
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE : APPROCHE THEORIQUE DES PRATIQUES DE GRH ET DE LA PERFORMANCE SOCIALE	16
CHAPITRE 1 : LES PRATIQUES DE GRH DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES	17
1.1. INTRODUCTION DU CHAPITRE 1	17
1.2. LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES : UN CONCEPT DYNAMIQUE.....	17
1.2.1. L'ECOLE CLASSIQUE	17
1.2.2. L'APPROCHE PSYCHOLOGIQUE DE LA GRH.....	19
1.2.3. LES COURANTS SOCIOLOGIQUES.....	21
1.3. LES MODELES THEORIQUES SUR LES DIMENSIONS DES RH ET LES PRATIQUES RETENUES DANS L'ETUDE.....	23
1.3.1. LES MODELES THEORIQUES SUR LES DIMENSIONS DE LA GRH	23
1.3.1.1. LE MODELE DE FOMBRUN, TICHY ET DEVANNA (1984)	23
1.3.1.2. LE MODELE DE BEER (1984)	23
1.3.1.3. LE MODELE DE MALLET (1991)	24
1.3.1.4. LE MODELE DE BATAL (1997).....	24
1.3.1.5. LES DIMENSIONS RH DE BOYER ET EQUILBEY (2003).....	25
1.3.2. LES PRATIQUES DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES RETENUES DANS L'ETUDE	26
1.3.2.1. LE CONCEPT DE PRATIQUES MOBILISATRICES DE GRH	27
1.3.2.2. LES PRATIQUES D'ACQUISITION DES RH DANS LE SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS	30
1.3.2.3. LES PRATIQUES DE STIMULATION DES RESSOURCES HUMAINES	33
1.3.2.4. LES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES RH	40
1.4. LA STRATEGIE NATIONALE DE L'EDUCATION ET LA PLACE DE L'ENSEIGNANT DANS LE SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS.....	51
1.4.1. LA STRATEGIE NATIONALE DE L'EDUCATION AU CAMEROUN.....	51
1.4.1.1. L'ACCES ET L'EQUITE	51

1.4.1.2.	LA PERTINENCE ET LA QUALITE	52
1.4.1.3.	LA GESTION ET LA GOUVERNANCE.....	53
1.4.2.	ORGANISATION ET STRUCTURE DU SYSTEME D'EDUCATION ET DE FORMATION	55
1.4.2.1.	ORGANISATION ET STRUCTURE.....	55
1.4.2.2.	ANALYSE DES SCOLARISATIONS.....	56
1.4.2.3.	ANALYSE DE QUELQUES RÉSULTATS SCOLAIRES DE 2011 À 2015	58
1.4.3.	LA PLACE DE L'ENSEIGNANT DANS LE SYSTEME EDUCATIF ET LES CONTRAINTES DE SA PROFESSION.....	62
1.4.3.1.	LE RAPPORT AU TRAVAIL ET AUX RESPONSABILITES	62
1.4.3.2.	LE RAPPORT AUX APPRENANTS	64
1.4.3.3.	LE RAPPORT AUX COLLEGUES ET A L'ECOLE EN TANT QU'INSTITUTION SOCIALE.....	65
1.5.	CONCLUSION DU CHAPITRE 1	66
CHAPITRE II : LA PERFORMANCE SOCIALE DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES.....		68
2.1.	INTRODUCTION DU CHAPITRE 2	68
2.2.	APPROPRIATION DU CONCEPT DE PERFORMANCE SOCIALE DANS LE MILIEU EDUCATIF	68
2.2.1.	L'APPROCHE ECONOMIQUE ET FINANCIERE	69
2.2.2.	L'APPROCHE SOCIALE ET SOCIETALE	70
2.2.3.	LA PERFORMANCE AU CŒUR DES SYSTEMES EDUCATIFS	71
2.3.	LES FONDEMENTS ET LA MESURE DE LA PERFORMANCE SOCIALE DANS LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC.....	74
2.3.1.	LES FONDEMENTS DE LA PERFORMANCE SOCIALE	74
2.3.2.	QUELQUES REPERES THEORIQUES SUR LA PERFORMANCE SOCIALE DES ORGANISATIONS NON LUCRATIVES.....	76
2.3.2.1.	LA THÉORIE DES CONVENTIONS DE GOMEZ (1994)	76
2.3.2.2.	LA THÉORIE DU CAPITAL (BOURDIEU, 1980).....	77
2.3.2.3.	LA THÉORIE DE L'INTENDANCE (HIRSCH, MICHAELS, ET FRIEDMAN, 1987)	79
2.3.3.	LA MESURE DE LA PERFORMANCE SOCIALE.....	80
2.4.	PRESENTATION DES INDICATEURS DE PERFORMANCE SOCIALE RETENUS DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES	82
2.4.1.	L'ENGAGEMENT ORGANISATIONNEL.....	83
2.4.2.	LA SATISFACTION AU TRAVAIL.....	86
2.4.3.	L'ETAT D'ESPRIT DES EMPLOYES	88
2.4.4.	L'ABSENTEISME.....	89
2.5.	CONCLUSION DU CHAPITRE 2	91

CHAPITRE III. LES FONDEMENTS THEORIQUES DU LIEN ENTRE LES PRATIQUES DE GRH ET LA PERFORMANCE SOCIALE.....	92
3.1. INTRODUCTION DU CHAPITRE 3	92
3.2. L'APPROCHE UNIVERSALISTE COMME FONDEMENT STRATEGIQUE DU LIEN ENTRE LA GRH ET LA PERFORMANCE SOCIALE DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES PUBLIC.....	93
3.2.1. L'APPROCHE UNIVERSALISTE	93
3.2.2. L'APPROCHE DE LA CONTINGENCE	96
3.2.3. L'APPROCHE CONFIGURATIONNELLE.....	97
3.2.4. LES RAISONS DU CHOIX DE L'APPROCHE UNIVERSALISTE	98
3.3. LA THEORIE DE L'ECHANGE SOCIAL ET LA PERFORMANCE SOCIALE	99
3.3.1. LES THEORIES FONDATRICES DE L'ECHANGE SOCIAL ET DE LA NORME DE RECIPROCITE.....	100
3.3.2. LA THEORIE DE L'ECHANGE SOCIAL APPLIQUEE AU CONTEXTE ORGANISATIONNEL.....	104
3.3.3. LES THEORIES DE BLAU (1964) ET DE GOULDNER (1960) : COMPLEMENTARITE ET DIVERGENCE	109
3.3.4. SYNTHÈSE DES APPORTS DE LA THÉORIE DE L'ÉCHANGE SOCIAL À LA PERFORMANCE SOCIALE DANS LES ÉTABLISSEMENTS DU SECONDAIRE PUBLIC ...	110
3.4. CONCLUSION DU CHAPITRE 3.....	114
DEUXIEME PARTIE : APPROCHE EMPIRIQUE DE LA RELATION GRH-PERFORMANCE SOCIALE	116
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET D'EXPLOITATION DES DONNEES D'ENQUETES.....	117
4.1. INTRODUCTION DU CHAPITRE 4	117
4.2. TYPE DE RECHERCHE ET ECHANTILLONNAGE.....	117
4.2.1. TYPE DE RECHERCHE	117
4.2.2. TERRAIN DE L'ETUDE.....	120
4.2.3. ECHANTILLONNAGE.....	121
4.2.3.1. ECHANTILLON DE L'ETUDE QUALITATIVE	121
4.2.3.2. ECHANTILLON DE L'ENQUETE QUANTITATIVE.....	123
4.3. METHODE DE COLLECTE DES DONNEES	128
4.3.1. LA COLLECTE DES DONNEES QUALITATIVES	128
4.3.1.1. LE GUIDE D'ENTRETIEN ET LE PRETEST	128

4.3.1.2.	LE DEROULEMENT DE L'ENTRETIEN	129
4.3.2.	LA COLLECTE DES DONNEES QUANTITATIVES	130
4.3.2.1.	LES ECHELLES DE MESURE DE LA VARIABLE INDEPENDANTE	130
4.3.2.2.	LES ECHELLES DE MESURE DE LA VARIABLE DEPENDANTE	132
4.3.2.3.	SYNTHESE DES VARIABLES ET LEUR OPERATIONNALISATION	135
4.4.	METHODOLOGIE DE TRAITEMENT DES DONNEES	136
4.4.1.	LE TRAITEMENT DES DONNEES QUALITATIVES	136
4.4.1.1.	LE RESUME.....	136
4.4.1.2.	LE PRINCIPE DE L'ANALYSE DE CONTENU	136
4.4.1.3.	L'ANALYSE THEMATIQUE DE CONTENU	137
4.4.1.4.	LES ETAPES DE L'ANALYSE DE CONTENU	138
4.4.2.	LES METHODES D'ANALYSE DESCRIPTIVE : FREQUENCES, FIABILITE ET DIMENSIONNALITE DES INSTRUMENTS DE MESURE.....	141
4.4.2.1.	L'ANALYSE DES FREQUENCES.....	141
4.4.2.2.	LE TEST DE LA FIABILITE DES ECHELLES : LE COEFFICIENT ALPHA DE CRONBACH.....	142
4.4.2.3.	LE CHOIX DU NOMBRE D'AXES A RETENIR	142
4.4.3.	LES METHODES D'ANALYSE INFERENTIELLE : TEST DU MODELE DE RECHERCHE.....	144
4.4.3.1.	LA VERIFICATION DE L'EXISTENCE DE CORRELATION SIGNIFICATIVE ET DE L'ABSENCE DE MULTICOLINEARITE ENTRE LES VARIABLES	144
4.4.3.2.	ÉVALUATION DE L'AJUSTEMENT DU MODELE DE REGRESSION AUX DONNEES ET DE LA VARIABILITÉ EXPLIQUÉE PAR LE MODÈLE DE RÉGRESSION	145
4.4.3.3.	ÉVALUATION DES PARAMETRES DU MODELE	145
4.4.3.4.	L'ANALYSE DES RESIDUS ET LA VALIDATION DES HYPOTHESES	146
4.5.	CONCLUSION DU CHAPITRE 4.....	146
	CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS	148
5.1.	INTRODUCTION DU CHAPITRE 5	148
5.2.	RESULTATS DE L'ETUDE QUALITATIVE	148
5.2.1.	RESULTATS CONCERNANT LES PRATIQUES DE GRH.....	148
5.2.2.	LES PRATIQUES D'ACQUISITION DES RESSOURCES HUMAINES.....	149
5.2.3.	LES PRATIQUES DE STIMULATION DES RESSOURCES HUMAINES	151
5.2.4.	LES PRATIQUES DE DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES.....	153
5.2.2.	RÉSULTATS CONCERNANT LA PERFORMANCE SOCIALE	154
5.2.2.1.	LA SATISFACTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT	155
5.2.2.2.	L'ENGAGEMENT AU TRAVAIL.....	156
5.2.2.3.	L'ABSENTEISME DU PERSONNEL	157
5.2.2.4.	L'ETAT D'ESPRIT DES ENSEIGNANTS	158
5.3.	RESULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE QUANTITATIVE	159
5.3.1.	FREQUENCE, FIABILITE ET DIMENSIONNALITE DES VARIABLES INDEPENDANTES	159
5.3.1.1.	FREQUENCE, FIABILITE ET DIMENSIONNALITE DU SOUS-GROUPE « ACQUISITION DES RESSOURCES HUMAINES »	159
5.3.1.2.	FREQUENCE, FIABILITE ET DIMENSIONNALITE DU SOUS-GROUPE « STIMULATION DES RESSOURCES HUMAINES »	163

5.3.1.3.	FREQUENCE, FIABILITE ET DIMENSIONNALITE DU SOUS-GROUPE « DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES »	167
5.3.2.	FREQUENCE, FIABILITE ET DIMENSIONNALITE DE LA VARIABLE DEPENDANTE	170
5.3.2.1.	ANALYSE DES FREQUENCES DES DIMENSIONS DE LA PERFORMANCE SOCIALE	170
5.3.2.2.	ANALYSE DE LA FREQUENCE GLOBALE DE LA PERFORMANCE SOCIALE.....	172
5.3.2.3.	FIABILITE ET DIMENSIONNALITE GLOBALE DE LA PERFORMANCE SOCIALE	173
5.4.	RESULTATS DE L'ANALYSE INFERENTIELLE : TEST DU MODELE DE RECHERCHE	176
5.4.1.	ANALYSE DE L'EFFET DES PRATIQUES D'ACQUISITION DES RH SUR LA PERFORMANCE SOCIALE	176
5.4.1.1.	LES CONDITIONS PREALABLES A CETTE REGRESSION	177
5.4.1.2.	L'EVALUATION DE L'AJUSTEMENT DU MODELE DE REGRESSION AUX DONNEES ET DE LA VARIABILITE EXPLIQUEE.....	178
5.4.1.3.	L'EVALUATION DES PARAMETRES DU MODELE	179
5.4.1.4.	L'ANALYSE DES RESIDUS ET LA VALIDATION DES HYPOTHESES	179
5.4.2.	ANALYSE DE L'EFFET DES PRATIQUES DE STIMULATION DES RH SUR LA PERFORMANCE SOCIALE	181
5.4.2.1.	LES CONDITIONS PREALABLES A CETTE REGRESSION	182
5.4.2.2.	L'EVALUATION DE L'AJUSTEMENT DU MODELE DE REGRESSION AUX DONNEES ET DE LA VARIABILITE EXPLIQUEE.....	182
5.4.2.3.	L'EVALUATION DES PARAMETRES DU MODELE	183
5.4.2.4.	L'ANALYSE DES RESIDUS ET LA VALIDATION DES HYPOTHESES	183
5.4.3.	ANALYSE DE L'INFLUENCE DES PRATIQUES DE DEVELOPPEMENT DES RH SUR LA PERFORMANCE SOCIALE	185
5.4.3.1.	LES CONDITIONS PREALABLES A CETTE REGRESSION	186
5.4.3.2.	L'EVALUATION DE L'AJUSTEMENT DU MODELE DE REGRESSION AUX DONNEES ET DE LA VARIABILITE EXPLIQUEE.....	186
5.4.3.3.	L'EVALUATION DES PARAMETRES DU MODELE	187
5.4.3.4.	L'ANALYSE DES RESIDUS ET LA VALIDATION DES HYPOTHESES	188
5.5.	CONCLUSION DU CHAPITRE 5	190
CHAPITRE 6 : DISCUSSION ET PROPOSITIONS D'OUTILS DE GESTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT		191
6.1.	INTRODUCTION DU CHAPITRE 6	191
6.2.	DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE.....	191
6.2.1.	DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE SUR L'ACQUISITION DES RH.....	192
6.2.2.	DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE SUR LA STIMULATION DES RH	194
6.2.3.	DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE SUR LE DEVELOPPEMENT DES RH.....	198

6.2.4. DISCUSSION DES RESULTATS DESCRIPTIFS DE LA PERFORMANCE SOCIALE ..	201
6.3. DISCUSSION DES RESULTATS DE L'ANALYSE INFERENTIELLE.....	208
6.3.1. INTERPRETATION DES RESULTATS DE L'INFLUENCE DES PRATIQUES DE GRH SUR LA PERFORMANCE SOCIALE	209
6.3.2. RAPPORTS ENTRE LES RESULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE ET CEUX DE L'ANALYSE INFERENTIELLE.....	210
6.3.3. DISCUSSION GENERALE SUR LE MODELE DE RECHERCHE.....	213
6.4. PROPOSITION D'OUTILS ET SUPPORTS TECHNIQUES A L'APPLICABILITE DE LA RECHERCHE.....	217
6.4.1. LES OUTILS RELATIFS A L'ACQUISITION DES RESSOURCES HUMAINES.....	218
6.4.2. LES OUTILS RELATIFS A LA STIMULATION DES RESSOURCES HUMAINES...	221
6.4.3. LES OUTILS RELATIFS AU DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES	222
6.5. CONCLUSION DU CHAPITRE 6.....	233
CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES.....	235
BIBLIOGRAPHIE	242
TABLE DES MATIERES	266
LISTE DES ANNEXES.....	272
INDEX DES NOMS DES AUTEURS	304

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Tableaux d'analyses complémentaires sur le lien entre l'acquisition des RH et la performance sociale.....	273
Annexe 2 : Tableaux d'analyses complémentaires sur le lien entre la stimulation des RH et la performance sociale.....	276
Annexe 3 : Tableaux d'analyses complémentaires sur le lien entre le développement des RH et la performance sociale.....	278
Annexe 4 : Critères d'avancement de carrière dans divers pays avec les avantages et inconvénients	281
Annexe 5 : Framework for Professional Practice from Danielson (2007)	282
Annexe 6 : Questionnaire d'enquête anonyme auprès des enseignants francophones	284
Annexe 7 : Guide d'entretien pour les responsables d'établissements	289
Annexe 8 : Anonymous and confidential survey questionnaire.....	291
Annexe 9 : Interview guide for the managers	296
Annexe 10 : Autorisations d'exercice de l'enquête dans les lycées de Yaoundé	298
Annexe 11 : Projet de compte rendu d'évaluation professionnelle des enseignants.....	301
Annexe 12 : Attestation de recherche	303

Annexe 1 : Tableaux d'analyses complémentaires sur le lien entre l'acquisition des RH et la performance sociale

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
Performance sociale	2,5936	,54992	426
Acquisition des ressources humaines	2,7656	,60697	426
Stimulation des ressources humaines	2,6794	,60540	426

Variables introduites/éliminées^a

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	Acquisition des ressources humaines ^b	.	Introduire
2	Stimulation des ressources humaines ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : Performance sociale

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	49,159	1	49,159	262,622	,000 ^b
	Résidu	79,367	424	,187		
	Total	128,526	425			
2	Régression	57,255	2	28,628	169,909	,000 ^c
	Résidu	71,271	423	,168		
	Total	128,526	425			

a. Variable dépendante : Performance sociale

b. Prédicteurs : (Constante), Acquisition des ressources humaines

c. Prédicteurs : (Constante), Acquisition des ressources humaines, Stimulation des ressources humaines

Corrélations du coefficient^a

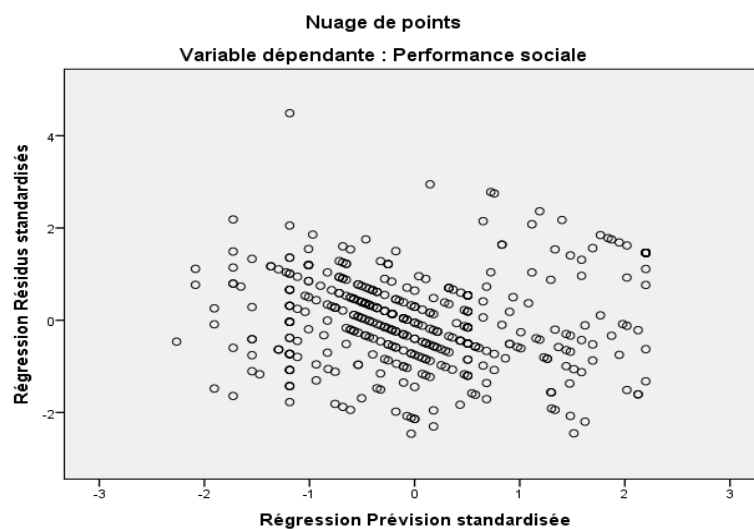
Modèle			Acquisition des ressources humaines	Stimulation des ressources humaines
1	Corrélations	Acquisition des ressources humaines	1,000	
	Covariances	Acquisition des ressources humaines	,001	
2	Corrélations	Acquisition des ressources humaines	1,000	-,869
		Stimulation des ressources humaines	-,869	1,000
	Covariances	Acquisition des ressources humaines	,004	-,004
		Stimulation des ressources humaines	-,004	,004

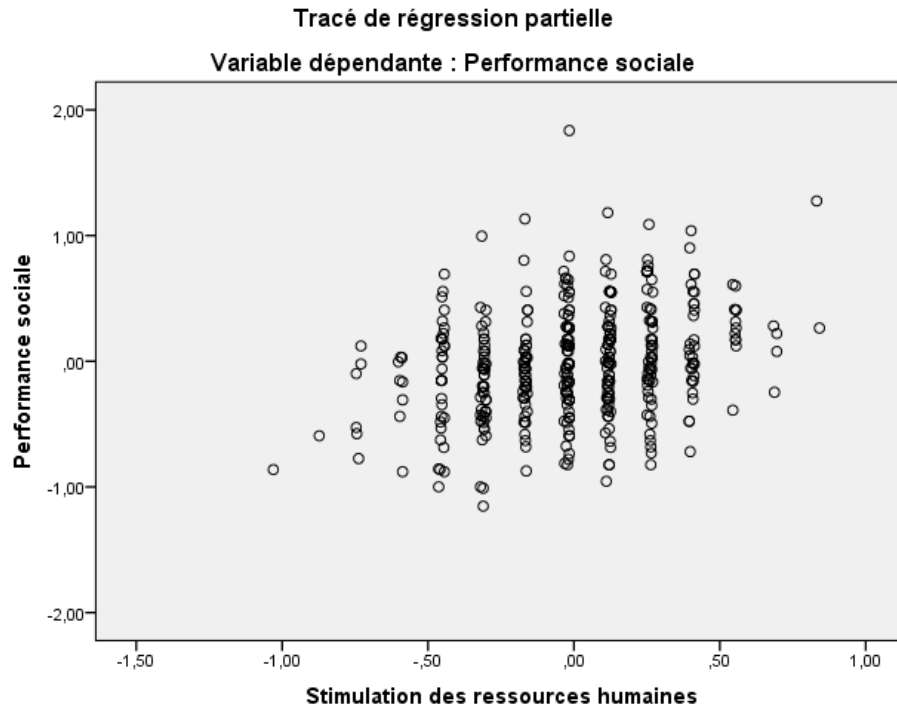
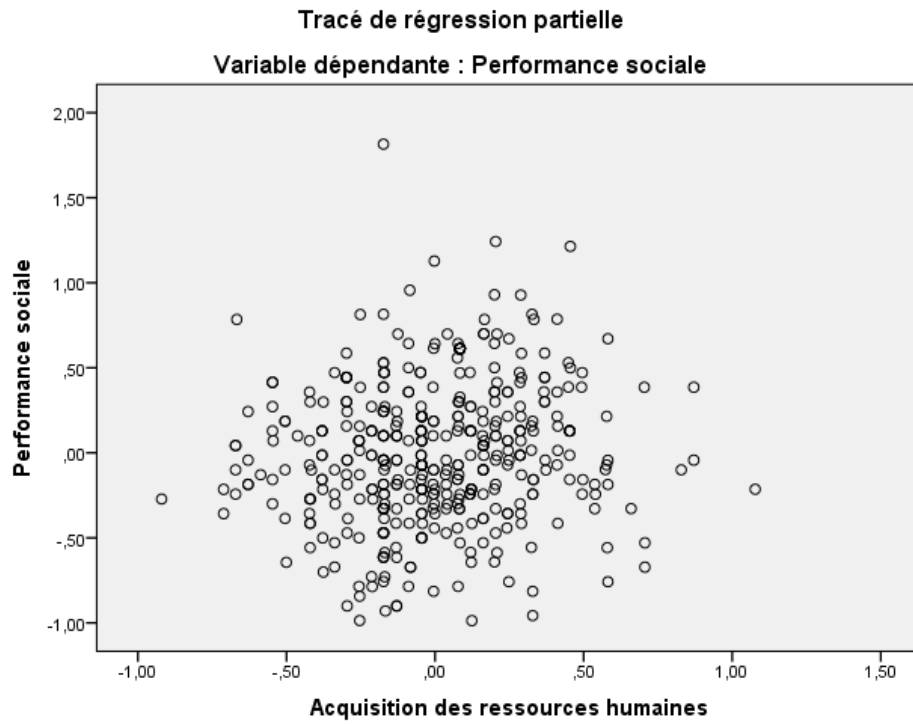
a. Variable dépendante : Performance sociale

Diagnostics de colinéarité^a

Modèle	Dimensio n	Valeur propre	Index de condition	Proportions de la variance		
				(Constante)	Acquisition des ressources humaines	Stimulation des ressources humaines
1	1	1,977	1,000	,01	,01	
	2	,023	9,232	,99	,99	
2	1	2,964	1,000	,00	,00	,00
	2	,030	9,981	,99	,06	,07
	3	,006	21,918	,01	,94	,93

a. Variable dépendante : Performance sociale





Annexe 2 : Tableaux d'analyses complémentaires sur le lien entre la stimulation des RH et la performance sociale

Variables introduites/éliminées^a

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	Stimulation des ressources humaines ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : Performance sociale

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	56,261	1	56,261	330,103	,000 ^b
	Résidu	72,265	424	,170		
	Total	128,526	425			

a. Variable dépendante : Performance sociale

b. Prédicteurs : (Constante), Stimulation des ressources humaines

Corrélations du coefficient^a

Modèle			Stimulation des ressources humaines
1	Corrélations	Stimulation des ressources humaines	1,000
	Covariances	Stimulation des ressources humaines	,001

a. Variable dépendante : Performance sociale

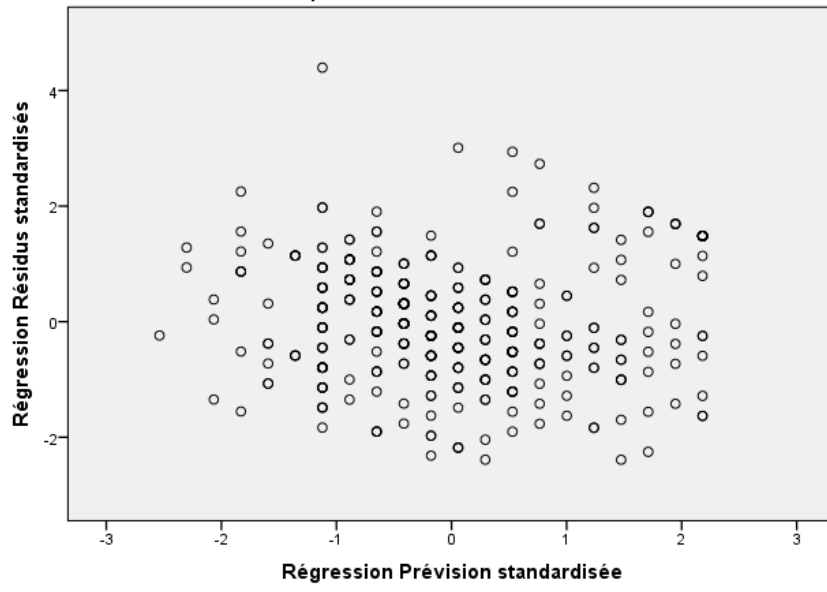
Diagnostics de colinéarité^a

Modèle	Dimension	Valeur propre	Index de condition	Proportions de la variance	
				(Constante)	Stimulation des ressources humaines
1	1	1,975	1,000	,01	,01
	2	,025	8,974	,99	,99

a. Variable dépendante : Performance sociale

Nuage de points

Variable dépendante : Performance sociale



Annexe 3 : Tableaux d'analyses complémentaires sur le lien entre le développement des RH et la performance sociale

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
Performance sociale	2,5936	,54992	426
Développement des ressources humaines	2,6221	,65875	426
Stimulation des ressources humaines	2,6794	,60540	426

Variables introduites/éliminées^a

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	Développement des ressources humaines ^b	.	Introduire
2	Stimulation des ressources humaines ^b	.	Introduire

a. Variable dépendante : Performance sociale

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	75,823	1	75,823	609,993	,000 ^b
	Résidu	52,703	424	,124		
	Total	128,526	425			
2	Régression	76,046	2	38,023	306,475	,000 ^c
	Résidu	52,480	423	,124		
	Total	128,526	425			

a. Variable dépendante : Performance sociale

b. Prédicteurs : (Constante), Développement des ressources humaines

c. Prédicteurs : (Constante), Développement des ressources humaines, Stimulation des ressources humaines

Corrélations du coefficient^a

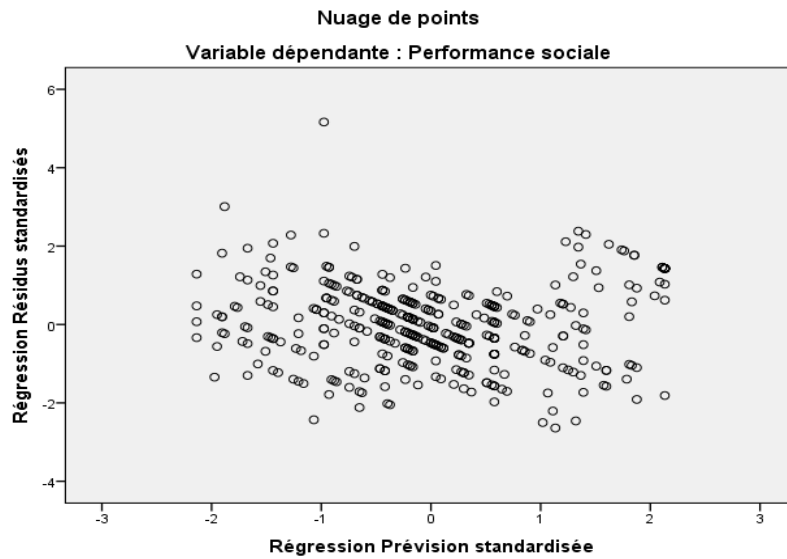
Modèle		Développement des ressources humaines	Stimulation des ressources humaines	
1	Corrélations	Développement des ressources humaines	1,000	
	Covariances	Développement des ressources humaines	,001	
2	Corrélations	Développement des ressources humaines	1,000	
		Stimulation des ressources humaines	-,831	
	Covariances	Développement des ressources humaines	-,831	1,000
		Stimulation des ressources humaines	,002	-,002
		-,002	,003	

a. Variable dépendante : Performance sociale

Diagnostics de colinéarité^a

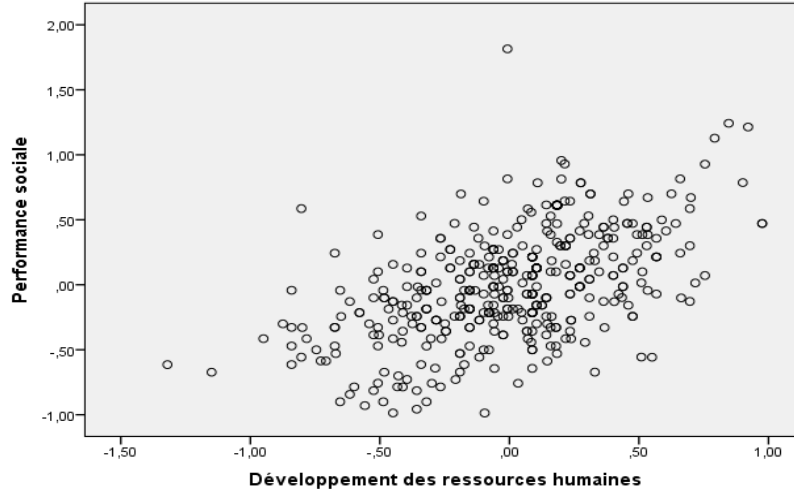
Modèle	Dimension	Valeur propre	Index de condition	Proportions de la variance		
				(Constante)	Développement des ressources humaines	Stimulation des ressources humaines
1	1	1,970	1,000	,02	,02	
	2	,030	8,094	,98	,98	
2	1	2,957	1,000	,01	,00	,00
	2	,034	9,369	,93	,13	,04
	3	,009	18,222	,06	,86	,96

a. Variable dépendante : Performance sociale



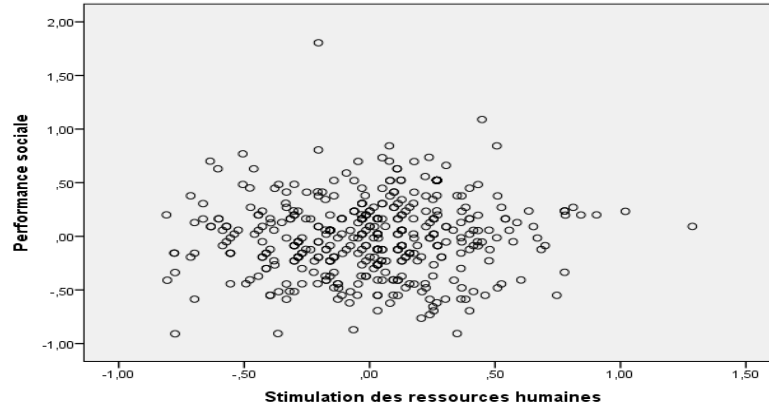
Tracé de régression partielle

Variable dépendante : Performance sociale



Tracé de régression partielle

Variable dépendante : Performance sociale



Annexe 4 : Critères d'avancement de carrière dans divers pays avec les avantages et inconvénients

Critères de promotion	Exemples	Avantages	Inconvénients
<p>Qualifications: Obtenir une qualification ou une certification supplémentaire peut entraîner le passage à des échelons plus élevés dans la carrière.</p>	<p>En Namibie, les enseignants passent automatiquement à un échelon supérieur de la carrière lorsqu'ils obtiennent une licence.</p> <p>Environ les deux tiers suivent une formation complémentaire pour obtenir une qualification qui débouchera sur une promotion.</p>	<p>Peut encourager les enseignants à accroître leurs connaissances et à perfectionner leurs compétences.</p>	<p>Peut inciter les enseignants à obtenir des qualifications supplémentaires dans le seul espoir de bénéficier d'une augmentation de traitement.</p> <p>Ce système peut être difficile à maintenir s'il n'y a pas assez de postes nouveaux ou plus élevés offerts pour tous ceux qui obtiennent des qualifications supplémentaires.</p>
<p>Ancienneté/années d'expérience: La promotion d'un échelon de la carrière à l'autre est automatique au bout d'un certain nombre d'années de service.</p>	<p>Au Sénégal, les enseignants qui ont le statut de fonctionnaire passent automatiquement à l'échelon supérieur dans la carrière tous les deux ans.</p> <p>Au Pakistan, la promotion dans l'enseignement primaire nécessite cinq années d'expérience plus une qualification supplémentaire.</p>	<p>Système simple et transparent</p> <p>Récompense l'expérience des enseignants</p> <p>Peut encourager les enseignants à demeurer dans la profession</p>	<p>Il n'y a pas d'assurance que ceux qui obtiennent une promotion soient les plus qualifiés et/ou ceux qui fournissent la meilleure performance</p>
<p>Performance: La promotion, soit à un échelon supérieur, soit à un autre poste, est fonction de la performance de l'enseignant.</p>	<p>Dans les cantons de Saint-Gallen et de Zurich, en Suisse, les enseignants ne peuvent passer à un échelon supérieur que si l'évaluation de leur performance est positive.</p>	<p>Peut inciter les enseignants à fournir un meilleur travail en classe.</p> <p>Contribue à garantir que seuls les enseignants dont la qualité du travail est meilleure sont promus aux échelons supérieurs.</p>	<p>Peut dissuader de travailler en équipe en raison de l'intensification de la concurrence.</p> <p>Peut avoir des effets négatifs sur le moral des enseignants.</p>

Source : Sénégal (2003), Kucera et Stauffer (2003) ; BIT (2012).

Annexe 5 : Framework for Professional Practice from Danielson (2007)

Any framework developed for professional practice must provide guidelines on what a teacher does when teaching. Thus, to better understand the responsibilities of teachers, this course will incorporate the following framework for professional practice. Charlotte Danielson developed this framework.

Danielson's Framework for Teaching

Danielson's framework for teaching identifies aspects of a teacher's responsibilities that empirical studies have demonstrated as promoting improved student learning.¹ Because teaching is an extremely complex activity, this framework is useful in laying out the various areas of competence in which professional teachers need to develop expertise. Danielson divides the complex activity of teaching into twenty-two components clustered into four domains of teaching responsibility: (1) *planning and preparation*, (2) *the classroom environment*, (3) *instruction*, and (4) *professional responsibilities*. These domains and their components are outlined in a following table. A brief review of each of these domains will provide a road map of the skills and competencies new teachers need to develop.

Domain 1: Planning and Preparation. The components in Domain 1 outline how a teacher organizes the content of what students are expected to learn---in other words, how the teacher designs instruction. These include *demonstrate knowledge of content and pedagogy*, *demonstrating knowledge of the students*, *selecting instructional goals*, *demonstrating knowledge of resources*, *designing coherent instruction*, and *assessing student learning*

Domain 2: The classroom Environment. The components in Domain 2 consist of the interactions that occur in a classroom that are non-instructional. These consist of *creating an environment of respect and rapport among the students and with the teacher*, *establishing a culture for learning*, *managing classroom procedures*, *managing student behavior*, and *organizing the physical space*.

Domain 3: Instruction. The components in Domain 3 are what constitute the core of teaching – the engagement of students in learning contest. These include *communicating clearly and accurately, using questioning and discussion techniques, engaging students in learning, providing feedback to students, and demonstrating flexibility and responsiveness.*

Domain 4: Professional Responsibilities. The components in Domain 4 represent the wide range of a teacher’s responsibilities outside the classroom. These include *reflecting on teaching, maintaining accurate records, communicating with families, contributing to the school and district, growing and developing professionally, and showing professionalism.* Teachers who demonstrate these competencies are highly valued by their colleagues and administrators, as well as being seen as true professionals.

The benefits of having a framework for professional practice, as Danielson notes, are several. First, a framework offers the profession of teaching a shared vocabulary as a way to communicate about excellence. For novice teachers, a framework provides a pathway to excellence by laying out the twenty-two important components that constitute professional practice. A framework for teaching provides a structure for discussions among teachers and also serves to sharpen the focus for professional development. A framework also serves to communicate to the larger community the array of competencies needed to be an effective teacher.

Annexe 6 : Questionnaire d'enquête anonyme auprès des enseignants francophones

Questionnaire d'enquêtes anonyme et confidentiel N° de l'enquête_

Chers collègues enseignants

Le questionnaire que nous vous proposons, rentre dans le cadre d'une étude sur les liens entre les pratiques de GRH et la performance des enseignants des lycées d'enseignement secondaire au Cameroun. Il s'adresse tant au personnel d'encadrement qu'aux enseignants anglophones et francophones.

Ce questionnaire anonyme, qui sera administré à près de 600 enseignants, ne sera exploité que dans un cadre purement académique car rentrant dans la préparation d'une thèse de doctorat es sciences appliquées du développement et visant à apporter notre contribution à l'amélioration globale des performances des établissements scolaires au Cameroun et partant réaffirmer la crédibilité de notre système scolaire au niveau national et international.

Nous vous assurons de l'usage très confidentiel qui sera fait de toutes les informations anonymes que vous allez nous fournir. Nous vous prions de bien vouloir remplir individuellement et non collectivement ce questionnaire. Nous comptons sur votre bonne compréhension et votre sincère collaboration.

Nous vous en remercions.

Non de l'établissement **Année de création.....**

Sous système : Francophone

Anglophone

Région d'appartenance (Origine) : Région francophone

Région anglophone

Lieu de résidence actuel : Douala,

Yaoundé

Bafoussam

A. Questions relatives à la variable indépendante : Les pratiques de RH

Il s'agit à travers les indicateurs, d'apprécier la perception de l'enseignant, par rapport au niveau de pertinence des pratiques RH dans son établissement.

➤ **Questions relatives à l'acquisition des ressources humaines**

Vous donnerez votre niveau d'accord sur les différentes propositions contenues dans le tableau.

1. = pas du tout d'accord ; 2. = pas d'accord ; 3. = indécis ; 4. = d'accord ; 5. = tout à fait d'accord

(Ne répondez qu'une fois pas ligne en cochant une case)

N°	Items	1	2	3	4	5
1	Les responsabilités hiérarchiques et les zones d'autorité sont bien définies					
2	La répartition des fonctions est objective dans les établissements scolaires					
3	Vous connaissez bien vos attributions et vos missions					
4	Vous avez un grand degré d'autonomie dans votre travail					
5	Tous les candidats ont les mêmes chances d'être recrutés					
6	Les concours de recrutements sont objectifs					
7	Il y a objectivité dans les études de dossiers de recrutement					
8	Les effectifs recrutés sont suffisants					
9	L'accueil des nouveaux enseignants est bien organisé					
10	Les mesures d'intégration des nouveaux sont appropriées					
11	Les nouveaux enseignants ont des facilités pour leur intégration					
12	Il y a un bon suivi des nouveaux enseignants par la hiérarchie					

➤ **Questions relatives à la stimulation des ressources humaines**

Vous donnerez votre niveau d'accord sur les différentes propositions contenues dans le tableau.

1. = pas du tout d'accord ; 2. = pas d'accord ; 3. = indécis ; 4. = d'accord ; 5. = tout à fait d'accord

(Ne répondez qu'une fois pas ligne en cochant une case)

N°	Items	1	2	3	4	5
13	Votre salaire est proportionnel à votre travail					
14	Votre salaire est équitable					
15	Votre salaire est compétitif et motivant					
16	Vos primes de performances vous encouragent					
17	Les conditions de travaux des enseignants sont bonnes					
18	Votre espace de travail est confortable					

19	Vous vous sentez en sécurité dans l'exercice de votre travail					
20	Les effectifs des élèves par classe sont appropriés					
21	Vos suggestions sont bien appréciées par la hiérarchie					
22	Vous pouvez donner des avis contraires à ceux de la hiérarchie sans représailles					
23	Vous participez à la prise de décision dans votre établissement					
24	Le point de vu des enseignants sur la marche de l'établissement compte					

➤ **Questions relatives au développement des ressources humaines**

Vous donnerez votre niveau d'accord sur les différentes propositions contenues dans le tableau.

1. = pas du tout d'accord ; 2. = pas d'accord ; 3. = indécis ; 4. = d'accord ; 5. = tout à fait d'accord

(Ne répondez qu'une fois pas ligne en cochant une case

N°	Items	1	2	3	4	5
25	Les évaluations du personnel par la hiérarchie sont objectives					
26	Vous prenez part à l'appréciation de vos compétences					
27	Il existe des entretiens d'évaluation annuelle sur le travail de chaque enseignant					
28	La hiérarchie reconnaît le travail bien fait					
29	Les formations continues sont ouvertes à tous					
30	Vous pouvez évoluer dans votre carrière grâce à votre formation					
31	Les séminaires de formation sont bien organisés					
32	Le partage systématique des formations avec les collègues du département est bien assuré					
33	Vous pouvez bénéficier d'une promotion grâce à votre travail					
34	Le statut des enseignants est respecté en matière d'avancement					
35	Les affectations des enseignants tiennent compte de leurs capacités d'adaptation dans le nouvel environnement					
36	La politique de promotion est équitable et objective					

➤ **Questions relatives à la performance sociale**

Vous donnerez votre niveau d'accord sur les différentes propositions contenues dans le tableau.

1. = pas du tout d'accord ; 2. = pas d'accord ; 3. = indécis ; 4. = d'accord ; 5. = tout à fait d'accord

(Ne répondez qu'une fois pas ligne en cochant une case)

N°	Items	1	2	3	4	5
37	La gestion du personnel enseignant est satisfaisante					
38	Vous êtes fier métier d'enseignant et vous le recommanderiez volontiers aux autres					
39	Vous êtes épanouis dans votre travail					
40	Vous n'accepteriez pas d'abandonner ce métier même si vous avez d'autres opportunités					
41	Votre travail est stimulant et énergisant					
42	Vous êtes très impliqués dans votre travail					
43	Vous envisager de réaliser toute votre carrière professionnelle dans l'enseignement					
44	Vous êtes prêts à faire des efforts supplémentaires sans attendre une compensation					
45	Vous n'êtes pas souvent absent à l'école					
46	Vos absences sont dues aux maladies					
47	Vos absences sont dues aux mauvaises conditions de travail					
48	Vous avez des remords quand vous êtes absents					
49	Vous comprenez la politique éducative du pays					
50	Vous êtes d'accord avec la politique éducative du Pays					
51	Vous partagez la vision du gouvernement sur l'éducation					
52	Le système éducatif actuel vous paraît intéressant					

C : IDENTIFICATION DU REpondant

I : Sexe (veuillez cocher la catégorie à laquelle vous appartenez SVP)

- Masculin (1)

- Sexe Féminin (2)

II : Catégorie professionnelle (veuillez cocher la catégorie à laquelle vous appartenez SVP)

- Enseignant simple (1)

- Surveillant de Secteur ou personnel de sécurité (4)

- Professeur principal (2)

- Responsable administratif (5)

- Animateur pédagogique (3)

III : Type d'enseignant (dites si vous êtes contractuels ou fonctionnaire)

- Contractuel (1)

-Fonctionnaire (2)

IV : Ancienneté dans l'établissement (veuillez cocher la case qui vous correspond SVP)

- 0 à 2 an (1)

- 9 à 11 ans (4)

- 3 à 5 ans (2)

- 12 à 15 ans (5)

- 6 à 8 ans (3)

- +15 ans (6)

V : Ancienneté dans la profession (veuillez cocher la case qui vous correspond SVP)

- 0 à 5 ans (1)

- 16 à 20 ans (4)

- 6 à 10 ans (2)

- 21 à 25 ans (5)

- 11 à 15 ans (3)

+25 ans (6)

VI : Age (veuillez cocher l'intervalle à laquelle vous appartenez SVP)

- 20- 30 (1)

- 40-50 (3)

- 30- 40 (2)

- 50- 60 (4)

VI I: Qualifications (veuillez cocher pour votre diplôme le plus élevé)

- DIPES 1 (1)

- DIPES 2 (4)

- MASTER (6)

- PROBATOIRE (2)

- LICENCE (5)

- Autre (7)

- BACALAUREAT(3)

Nous vous remercions d'avance pour le précieux temps que vous nous accordez

Annexe 7 : Guide d'entretien pour les responsables d'établissements

Madame / Monsieur,

C'est dans le souci d'identifier les pratiques pertinentes de GRH dans les établissements scolaires du Cameroun et le lien pouvant exister entre elles et la performance sociale que, nous nous jugeons nécessaire de réfléchir sur le thème : ***Pratiques de Gestion des Ressources Humaines et la performance sociale enseignants du secondaire public au Cameroun*** ; en vue d'apporter notre contribution à l'amélioration globale des performances de nos établissements scolaires au Cameroun et partant réaffirmer la crédibilité de nos diplômes au niveau national et international.

Thème 1 : Les pratiques de gestion des ressources humaines dans l'enseignement secondaire public

Question 1 : Pensez-vous qu'il y a un rapport entre les résultats scolaires et la politique de gestion des enseignants au Cameroun ?

Question 2 : Donnez-nous votre avis sur les pratiques relatives au recrutement des enseignants au Cameroun (concours, études de dossiers, intégration et autres...)

Question 3 : Avez-vous une réelle autorité sur les enseignants à votre charge ? Comment se manifeste-elle.

Question 4 : Parlez-nous de vos difficultés au quotidien en ce qui concerne la gestion des enseignants

Question 5 : Quelle appréciation générale faites-vous de la GRH dans votre établissement scolaire ?

Question 6 : Quel est le sentiment général de vos collaborateurs par rapport à leur rémunération ?

Question 7 : Quelle est votre appréciation de la politique de gestion des carrières, notamment en ce qui concerne les avancements, les promotions et les affectations ?

Question 8 : Pouvez-vous nous décrire comment se fait la formation continue des enseignants ? (Séminaires, recyclages et autres) ?

Question 9 : Quels sont les critères qui entrent dans la notation du personnel lors de leurs entretiens d'évaluation ? Comment vous assurez-vous qu'ils sont objectifs ?

Question 10 : Comment trouvez-vous le cadre de travail et de vie des enseignants (Environnement physique, effectifs par classes, environnement sonore) ?

Question 11 : Quel style de management pratiquez-vous ? (Participatif, consultatif ou autoritaire). Pourquoi ?

Thème 2 : La performance sociale des enseignants -Engagement, satisfaction, absentéisme et état d'esprit positif ou négatif)

Question 12: Le taux d'absentéisme semble assez important dans votre établissement. Qu'est-ce qui pourrait expliquer cela ?

Question 13 : Pensez-vous que les enseignants sont suffisamment motivés dans leur travail ? Sinon pourquoi ?

Question 14 : Quels sont les indicateurs qui vous permettent de savoir que les enseignants sont motivés au travail ?

Questions 15 : Quelles sont selon vous, les éléments relatifs à la GRH qui pourraient limiter la performance des enseignants ?

Question 16 : Quelles mesures proposeriez-vous pour améliorer la performance des enseignants ?

Question 17 : Pensez-vous que les conditions de travail des enseignants sont susceptibles de favoriser une meilleure performance ? Expliquez.

Question 18 : Que diriez-vous de l'état d'esprit des enseignants ? Pensez-vous que leur état d'esprit est positif / négatif.

Annexe 8 : Anonymous and confidential survey questionnaire

No. of the respondent _____

Madam, Misses and Mr,

The questionnaire we are proposing is part of a study on the links between HRM practices and the performance of teachers in GHS in Cameroon. It is intended for both supervisory staff and anglophone and francophone teachers.

This anonymous questionnaire that will be administered to about 600 employees will be used in a purely academic context as part of the preparation of our doctorate thesis in Development Applied Sciences in order to bring our contribution for a global amelioration of academic performance in Cameroon and thereby confirm the credibility of our diplomas at national and international levels.

We assure you of a confidential usage of all the anonymous information that you will give us. We kindly ask you to fill individually and not collectively this questionnaire.

We count on your comprehension and sincere collaboration.

Thank you.

Name of the school **creation year**.....

Sub system: Francophone regim Anglophone regim

region of origin: Francophone region Anglophone region

Actual residence: Douala, Yaoundé Other

A. Questions related to the Independent Variables: HR Practices

It is about the appreciation of the teacher, concerning the level of HR practices integration in his institution.

Questions relating to the acquisition of human resources

You shall give your level of agreement on various proposition contained in the table.

1. = totally disagree; 2. = disagree; 3. = undecided; 4. = agree; 5. = strongly agree (Answer just once by ticking a box)

N°	Items	1	2	3	4	5
1	Hierarchical responsibilities and areas of authority are well defined					
2	The distribution of functions is objective in schools					
3	You are well aware of your responsibilities and your missions					
4	You have a great degree of autonomy in your work					
5	All candidates have the same chances of being recruited					
6	Recruitment competitions are objective					
7	There is objectivity in the analysis of the teacher application files					
8	The number of recruited teachers is sufficient					
9	The reception of new teachers is well organized					
10	Integration measures for new teachers are appropriate					
11	Facilities are offered to new teachers for their integration					
12	There is a good follow up of new teachers by the hierarchy					

Questions relating to the stimulation of human resources

You shall give your level of agreement on various proposition contained in the table.

1. = totally disagree; 2. = disagree; 3. = undecided; 4. = agree; 5. = strongly agree (Answer just once by ticking a box)

N°	Items	1	2	3	4	5
13	Your salary is proportional to your work					
14	Your salary is fair					
15	Your salary is competitive and motivating					
16	Your performance bonuses encourage you					

17	The working conditions of the teachers are good					
18	Your workspace is comfortable					
19	You feel safe in the exercise of your work					
20	The number of students per class is appropriate					
21	Your suggestions are well appreciated by the hierarchy					
22	You can give contrary opinions to those of the hierarchy without reprisals					
23	You participate in decision making in your institution					
24	The point of view of teachers on the progress of the institution is taken into account					

Questions about human resource development

You shall give your level of agreement on various proposition contained in the table.

1. = totally disagree; 2. = disagree; 3. = undecided; 4. = agree; 5. = strongly agree (Answer just once by ticking a box)

N°	Items	1	2	3	4	5
25	The assessment of teachers' skills by the hierarchy is objective					
26	You take part in the appreciation of your skills					
27	There are annual evaluation interviews on the work of each teacher					
28	The hierarchy recognizes the job well done					
29	Continuing training are open to everyone					
30	You can evolve in your careers thanks to your training					
31	Training seminars are well organized					
32	The systematic sharing of training with colleagues in the department is well assured					
33	You can benefit from a promotion thanks to your work					
34	The special status of teachers is respected in terms of advancement					
35	Teachers' assignments reflect their adaptability in the new environment					
36	The promotion policy is fair and objective					

Questions about the social performance of teachers

You shall give your level of agreement on various proposition contained in the table.

1. = totally disagree; 2. = disagree; 3. = undecided; 4. = agree; 5. = strongly agree (Answer just once by ticking a box)

N°	Items	1	2	3	4	5
37	Teacher management is satisfactory					
38	You are a proud teacher and would recommend it to others					
39	You are fulfilled in your work					
40	You would not agree to give up this job even if you have other opportunities					
41	Your work is stimulating and energizing					
42	You are very involved in your work					
43	You would like to realize your entire professional career in teaching					
44	You are ready to go the extra mile without waiting for compensation					
45	You are not often absent at school					
46	Your absences are due to diseases					
47	Your absences are due to bad working conditions					
48	You have remorse when you are absent					
49	You understand the educational policy of the country					
50	You agree with the country's educational policy					
51	You share the government's vision of education					
52	The current educational system seems interesting to you					

C : IDENTIFICATION OF THE RESPONDENT

I: Sex (please check which category you belong to)

- Male (1)

- Female (2)

II : Professional category (please check which category you belong to)

- Simple Teacher (1)

- Supervisor of Sector or Security Personnel (4)

- Class master (2)

- Administrative Manager (5)

- Head of department (3)

III : Type of teacher

- Contractual (1)

-Fonctionnary (2)

IV : Seniority in the school (please tick the appropriate box)

- 0 to 2 years (1)

- 9 to 11 years (4)

- 3 to 5 years (2)

- 12 to 15 years (5)

- 6 to 8 years (3)

- +15 years (6)

V : Seniority in the profession (please tick the appropriate box)

- 0 to 5 years old (1)

- 16 to 20 years old (4)

- 6 to 10 years (2)

- 21 to 25 years (5)

- 11 to 15 years (3)

- +25 years (6)

VI : Age (please tick the interval you belong to)

- 20- 30 (1)

- 40-50 (3)

- 30- 40 (2)

- 50- 60 (4)

VI I: Qualification (please check for your highest degree)

- DIPES 1 (1)

- DIPES 2 (4)

- MASTER (6)

-Degree (2)

- HND (5)

- Autre (7)

- GCE A L (3)

We thank you in advance for the precious time you give us

Annexe 9 : Interview guide for the managers

No. of the respondent _____

It is in order to identify the relevant practices of HRM in schools in Cameroon and the link that may exist between them and the performance of teachers that we consider it necessary to reflect on the theme: Human Resource Management Practices and the social performance of teachers in public secondary schools in Cameroon; in order to make our contribution to the overall improvement of the performances of our schools and thus to reaffirm the credibility of our diplomas at national and international level.

We ask you for this purpose, to grant us this anonymous interview.

Theme 1: Human Resource Management Practices in Public Secondary Education

Question 1: Do you think there is a relationship between academic achievement and teacher management policy in Cameroon?

Question 2: Give us your opinion on practices related to the recruitment of teachers in Cameroon (competitions, file studies, integration and others ...)

Question 3: Do you have a real authority over teachers in your charge? how does it manifest itself?

Question 4: Tell us about your daily difficulties in managing teachers

Question 5: What is your general assessment of HRM in your school?

Question 6: What is the general feeling of your employees regarding their remuneration?

Question 7: What is your assessment of the career management policy, particularly with regard to promotions, promotions and assignments?

Question 8: Can you describe how teacher training is done? (Seminars, retraining and others)?

Question 9: What are the criteria that enter the staff rating during their evaluation interviews? How do you make sure they are objective?

Question 10: How do you find the teachers' working and living environment (physical environment, class size, sound environment)?

Question 11: What style of management do you practice? (Participatory, consultative or authoritarian). Why ?

Theme 2: The social performance of teachers - commitment, satisfaction, absenteeism and positive or negative state of mind

Question 12: Absenteeism seems to be quite important in your school. What could explain that?

Question 13: Do you think that teachers are sufficiently motivated in their work? If not why?

Question 14: What are the indicators that allow you to know that teachers are motivated to work?

Questions 15: What are the elements related to HRM that could limit the performance of teachers?

Question 16: What measures would you propose to improve the performance of teachers?

Question 17: Do you think that the working conditions of teachers are likely to favor a better performance? Explain.

Question 18: What would you say about the mindset of teachers? do you think that their state of mind is positive / negative.

Annexe 10 : Autorisations d'exercice de l'enquête dans les lycées au Cameroun

<p>REPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix-Travail-Patrie ***** MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES ***** DELEGATION REGIONALE POUR LE CENTRE ***** DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MFOUNDI ***** BP: 33 097- Yaoundé Tél: 222 22 84 70</p>	<p>REPUBLIC OF CAMEROON Peace-Work-Fatherland ***** MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION ***** REGIONAL DELEGATION OF THE CENTRE ***** DIVISIONAL DELEGATION OF THE MFOUNDI ***** P.O.BOX: 33 097- Yaoundé Ph: 222 22 84 70</p>
<p>N° <u>D/SG/18/L/MINESEC/DRES-CE/DDES/MF</u>. Ref. : Votre correspondance du 6 décembre 2018.</p>	<p>Yaoundé, <u>22 JAN 2019</u></p>
<p>LE DELEGUE DEPARTEMENTAL A MONSIEUR KUTCHE TAMGHE Chevalier De Dieu, (Doctorant en Ph.D-IPD, Tel. : 694337344)</p>	
<p>Objet : <i>Accord pour mener une recherche dans certains établissements du département du Mfoundi.</i></p>	
<p>Monsieur,</p> <p>J'ai l'honneur de vous informer que je marque mon accord pour la réalisation de votre étude sur le thème « <i>l'évaluation des pratiques de gestion des ressources humaines et performances sociales des établissements d'enseignements secondaires au Cameroun</i> » dans certains Lycées du département du Mfoundi.</p> <p>Par ailleurs, je vous invite à circonscrire vos activités aux établissements dont le choix a été effectué par vos propres soins, et dans le strict respect des termes de référence de votre thème de recherche.</p> <p>En outre, vous voudrez bien me faire tenir sans délais un rapport circonstancié dès la fin de vos activités.</p>	
<p>LE DELEGUE DEPARTEMENTAL</p> <p>  NDEMBA Sidonie Thérèse PLEG H.E</p>	

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

DELEGATION REGIONALE POUR LE CENTRE

DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MFOUNDI

BP: 33 097- Yaoundé Tél: 222 22 84 70

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

REGIONAL DELEGATION OF THE CENTRE

DIVISIONAL DELEGATION OF THE MFOUNDI

P.O.BOX: 33 097- Yaoundé Ph: 222 22 84 70

Yaoundé, 22 JAN 2019

D465
N° _____ /18/L/MINESEC/DRES-CE/DDES-MF/Yakir

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL

A

MESDAMES ET MESSIEURS LES CHEFS
D'ETABLISSEMENTS CI-APRES
-YAOUNDE-

- 1- Lycée Bilingue de Mendong ;
- 2- Lycée Bilingue d'Application ;
- 3- Lycée Bilingue d'Ekounou ;
- 4- Lycée Bilingue d'Etoug-Ebe ;
- 5- Lycée Bilingue d'Ekorezok ;
- 6- Lycée Bilingue de Yaoundé ;
- 7- Lycée Bilingue de Mimboman ;
- 8- Lycée Bilingue de Nkol-Eton ;
- 9- LTIC Bilingue de Yaoundé ;
- 10- CETIC Bilingue de Mewoulou.

OBJET : *Activités de recherche académique dans vos Etablissements Scolaires.*

Mesdames et Messieurs,

J'ai l'honneur de vous informer que Monsieur **KUTCHE TAMGHE Chevalier De Dieu**, doctorant Ph.D. à l'Institut Panafricain pour le Développement, effectuera une enquête auprès du personnel enseignant de vos établissements respectifs, dans le cadre de ses travaux de recherche portant sur : « **l'évaluation des pratiques de gestion des ressources humaines et des performances sociales des établissements d'enseignements secondaires au Cameroun** ».

En conséquence, je vous saurais gré des dispositions qu'il vous plairait de prendre à l'effet de faciliter la conduite de cette étude dans vos établissements respectifs.



LE DELEGUE DEPARTEMENTAL

[Signature]
Dr. NDEMBA Sidonie Thérèse
PLEG H.E

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

DELEGATION REGIONALE POUR LE CENTRE

DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MFOUNDI

BP: 33 097- Yaoundé Tél: 222 22 84 70

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

REGIONAL DELEGATION OF THE CENTRE

DIVISIONAL DELEGATION OF THE MFOUNDI

P.O.BOX: 33 097- Yaoundé Ph: 222 22 84 70

D465
N° _____ /18/L/MINESEC/DRES-CE/DDES-MF/Yakir

Yaoundé, 22 JAN 2019

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL
A
MESDAMES ET MESSIEURS LES CHEFS
D'ETABLISSEMENTS CI-APRES
-YAOUNDE-

- 1- Lycée Bilingue de Mendong ;
- 2- Lycée Bilingue d'Application ;
- 3- Lycée Bilingue d'Ekounou ;
- 4- Lycée Bilingue d'Etoug-Ebe ;
- 5- Lycée Bilingue d'Ekorezok ;
- 6- Lycée Bilingue de Yaoundé ;
- 7- Lycée Bilingue de Mimboman ;
- 8- Lycée Bilingue de Nkol-Eton ;
- 9- LTIC Bilingue de Yaoundé ;
- 10- CETIC Bilingue de Mewoulou.

OBJET : *Activités de recherche académique dans vos Etablissements Scolaires.*

Mesdames et Messieurs,

J'ai l'honneur de vous informer que Monsieur **KUTCHE TAMGHE Chevalier De Dieu**, doctorant Ph.D. à l'Institut Panafricain pour le Développement, effectuera une enquête auprès du personnel enseignant de vos établissements respectifs, dans le cadre de ses travaux de recherche portant sur : « **l'évaluation des pratiques de gestion des ressources humaines et des performances sociales des établissements d'enseignements secondaires au Cameroun** ».

En conséquence, je vous saurais gré des dispositions qu'il vous plairait de prendre à l'effet de faciliter la conduite de cette étude dans vos établissements respectifs.



LE DELEGUE DEPARTEMENTAL

[Signature]
Dr. NDEMBA Sidonie Thérèse
PLEG H.E

Annexe 11 : Projet de compte rendu d'évaluation professionnelle des enseignants

Projet de compte rendu d'évaluation professionnelle des enseignants				
Appréciation de premier degré				
<u>3 niveaux d'appréciation de l'enseignant</u>				
<ul style="list-style-type: none"> - <i>S'inscrit dans une démarche de progression de compétence</i> - <i>Répond aux attentes de son métier et de l'institution (compétence conforme aux attendus)</i> - <i>Implication, compétences reconnues par les pairs et l'institution.</i> 				
Niveau de compétence 1 (A compléter par l'inspecteur pédagogique)	A consolider	Bon	Très bon	Excellent
Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique (P1)				
Adapter sa communication en fonction de son auditoire (7 et P2)				
Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves (3,4 et P3)				
Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves (P5)				
S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (14)				
Niveau de compétence 2 (A compléter par le Censeur)	A consolider	Bon	Très bon	Excellent
Coopérer au sein d'une équipe (10)				
Contribuer à l'action de la communauté éducative et coopérer avec les partenaires de l'école (11 et 13)				
Coopérer avec les parents d'élèves (12)				
Niveau de compétence 3 (A compléter par le chef d'établissement)	A consolider	Bon	Très bon	Excellent
Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques (1/2/6)				
Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves (P4)				
Accompagner les élèves dans leur parcours de formation (5)				

Appréciation de second degré (Appréciation générale des évaluateurs)

L'appréciation générale portée par chacun des évaluateurs fait l'objet d'un échange préalable entre eux.

1/ Appréciation littérale de l'inspecteur sur les forces, les faiblesses et les axes d'amélioration (10 lignes) :

2/ Appréciation littérale du chef d'établissement / Censeur faisant ressortir les forces, les faiblesses et les axes d'amélioration et éventuellement les incidences sur la carrière (10 lignes) :

Observations de l'enseignant

10 lignes maximum assortie de sa signature comme signe d'approbation de l'évaluation

Appréciation finale de l'autorité académique

A renseigner par l'autorité académique

A consolider

Bon



Très bon

Excellent

Avis de l'autorité académique sur un avancement accéléré

Avis de l'autorité hiérarchique : l'avis très favorable est contingenté à 30% des effectifs d'enseignants concernés par le rendez-vous de carrière considéré.

Annexe 12 : Attestation de recherche

<p>INSTITUT PANAFRICAIN POUR LE DEVELOPPEMENT Université des Sciences appliquées du Développement Secrétariat général (IPD-SG)</p>		<p>PAN AFRICAN INSTITUTE FOR DEVELOPMENT University of Applied Development Sciences General Secretariat (PAID-GS)</p>
<p>Une institution diplomatique pour la formation, la recherche, l'appui-consultation et l'enseignement supérieur</p>		<p>A Diplomatic Institution for Training, Research, Support-Consultancy and Higher Education</p>
<p>Yaoundé, le 14 Novembre 2018.</p>		
<h3><u>ATTESTATION DE RECHERCHE</u></h3>		
<p>Je soussigné, MONDOUE ROGER, Maître de conférences (Associate professor), Directeur de l'Ecole Doctorale de la Recherche et des Publications à l'Institut Panafricain pour le Développement (IPD), atteste que l'étudiant KUTCHE TAMGHE Chevalier De Dieu, né le : 30 Mars 1979 à MBO – CAMEROUN, matricule : ED-PHDS-194-2016-4, est régulièrement inscrit en thèse de Doctorat/Ph.D à l'Ecole Doctorale depuis l'année académique 2016-2017. Il poursuit activement ses activités de recherche en vue d'une thèse de Doctorat en Sciences appliquées du Développement, spécialité : Sciences De Gestion. Son sujet de thèse est le suivant : « Pratiques de Gestion des Ressources Humaines et Performance sociale des établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun ».</p>		
<p>Cette thèse pourra s'achever, au regard de l'avancement des travaux de recherche, en juin 2019. Les autorités compétentes, les institutions nationales ou internationales qu'il sollicitera pour ladite recherche voudront bien lui accorder toutes les facilités nécessaires.</p>		
<p>En foi de quoi la présente attestation de recherche lui est établie et délivrée pour servir et valoir ce que de droit. /-</p>		
<p style="margin-top: 20px;"> PRINCE ROGER MONDOUE Directeur de l'Ecole doctorale</p>		
<p>Un partenaire pour le développement décent, concerté et durable de l'Afrique / A Partner for a Decent, Concerted and Sustainable Development of Africa Bureaux du Secrétariat général de l'IPD / General Secretariat Offices of PAID: Yaoundé : Rue 1765, Ngoutou Bastos - B.P. 35527 Yaoundé (Cameroun) - Tél. (Bur.) +237 222 20 82 35 / (Mob.) +237 672 22 64 46 - www.paidfrica.org - E-mail: ipd.sg@paidfrica.org Genève/Geneva : 5 route Miroffins, C.P. 38, 1211 GENEVE 20 - Tél. (Bur.) +41 22 733 60 16 / 733 60 17 / (Mob.) +41 77 500 33 73 - Fax +41 22 733 09 75 - E-mail: sg.paid@hucmail.ch</p>		

INDEX DES NOMS DES AUTEURS

A

Ackla.....	54
Adams	102, 107
Aît Razouk	242
Aît Razouk	27, 28, 29, 117, 237
Ajountimba	82, 242
Aldebert	117, 118
Allani-Soltan	10, 11, 30, 31, 52, 97, 98, 242
Allen.....	242, 255
Allouche.....	5, 71, 202
Alter	106, 242
Amri	20
Anderson.....	30
<i>Andreani</i>	137, 138, 139, 140
Arcand.....	iii, iv, 68, 81, 93, 96, 130, 202, 213, 214, 234, 242, 243, 245, 253
Arcand et al	94
Armstrong	97
Arthur.....	27, 28, 214
Attouch.....	71

B

Bachelard	28, 35
Baird.....	96, 97
Banque Mondiale	vi, 1
Banque Mondiale,	1
Bardin.....	136, 138, 140, 141
Barney	27, 93, 97
Barraud-Didier	iii, iv, 6, 27, 93, 236, 243
Bass	253
Batal	23, 24
Bayad	28, 92
Beaupré	iii, iv, 6, 27, 29, 81, 236, 243
Becker	27, 94, 95, 99, 214, 244
Beer	23, 70
Bélanger	23, 71, 92
Bentein	249
Benzécri	143
Berelson	136
Berg.....	31, 139
Bergon.....	101, 102, 244
Bertout	35, 244
Besseyre	8
Bijker	258
BIT	vi, 40, 48, 232, 281
Blau	iii, iv, 6, 99, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 244
Bosco	80
Botton.....	68, 244
Bouquin.....	69, 245
Bourdieu.....	76, 77, 78, 91, 245
Bourdu	35
Boxall.....	27, 29
Boyer.....	17, 23, 25
Burns.....	96, 97

C

Cadin.....	18, 19
Caillé.....	20
Capron.....	71, 245
Caroll.....	75
Céré.....	64, 65
CfBT.....	216
CFBT.....	216
<i>Chagri</i>	22
Charpentier.....	71
Chênevert.....	263
Chrétien.....	81, 214
Clarkson.....	75, 245
Closon.....	75
Clot.....	35
Cloutier.....	iii, iv, 27, 33, 34, 236
Coase.....	20
Cole.....	109, 111
Colle.....	130, 131, 141
Collins.....	29, 93
Combs.....	29
<i>Conchon</i>	137, 138
Conrod.....	69
Conseil supérieur de l'éducation.....	62, 65
Cook.....	104
Coyle-Shapiro.....	108, 110, 111
Cropanzano.....	99, 106, 107, 108, 112
Crozier.....	21
Cumby.....	69

D

Danielson.....	224, 282, 283
Darling-Hammond.....	3
Davis.....	79, 83, 87, 202, 247, 248, 264
Day.....	64
Décret n° 2000/359.....	36, 42, 44, 49, 50
Décret n° 94/199.....	30, 31, 34, 48, 50
Degenne.....	103
Dejours.....	20
Delaney.....	29, 214, 247
Delery.....	6, 93, 95, 96, 98, 214
Delery et Doty.....	98
Delvolvé.....	64, 247
Dembélé.....	3
Dietrich.....	53
Djeuga.....	41
Doh.....	30
Donaldson.....	79, 86
Dorra.....	80, 97
Doty.....	95
Doucouliafos.....	79
DSSE.....	vi, 51
Dubouloz.....	6, 27, 248
Dweck.....	88
Dyer.....	30, 97

E

Eisenbenger.....	109
Eisenberger	108, 111
Emerson	100, 102, 103
Emery.....	21
Equilbey	23
Evrard.....	142, 145, 160

F

Fabi	20, 95
Fayol	17, 18
Feldman	32
Foa	104, 106
Fombrun.....	10, 11, 14, 23, 191
Fosam.....	53
Fossum	34, 53, 249
Foucher	85

G

Galand.....	37
Garand.....	25
Gauthier	3, 64
Gilbert	74
Giordan	13
Godard	71, 81, 202
Gohier	63, 64, 65, 250
Gomez.....	28, 35, 76, 77
Gond.....	75, 76
Gondard-Delcroix	118
Gosselin	iii, iv, 213, 214, 234
Gouldner	iii, iv, 6, 99, 101, 104, 107, 108, 109, 110, 113, 250
Gould-Williams.....	99
Grawitz.....	137, 142
Grensing-Pophal	iii, iv, 214, 234
Grimand	31, 44, 46
Groux	38, 39
Guérin	29, 37, 44, 92
Guez.....	53
Guillot-Soulez.....	71

H

Hallak.....	216
Harvey.....	65
Herzberg.....	19, 21, 79, 86, 87, 202, 251
Hirsch.....	79, 91, 251
Homans	100, 101, 102, 105, 107
Huselid	11, 29, 71, 83, 88, 93, 94, 98, 206, 236, 244, 247, 251
Husser	76, 77

I

Ichniowski.....	93, 133, 214
Igalens.....	26, 27, 29, 75, 80, 142, 143, 240, 243, 251
Imbs	202

ISO 9000.....	70
---------------	----

J

Jackson.....	96, 236, 251, 261
Jain.....	76
Jalette.....	68
Johnson.....	76, 87
Jolibert.....	136, 137
Jones.....	34, 90

K

Keithle.....	215, 252
Kidwell.....	20
Kim.....	28, 211, 252
Knight.....	70
Kollo.....	82
Koscielny.....	32
Kutche.....	44, 46, 65

L

Labie.....	76, 77, 253
Lacaze.....	32, 253
Lacoursière.....	iii, iv, 81, 213
Lawler.....	27, 28, 30
Lawrence.....	96, 97
Lebas.....	68, 253
Leigh.....	90, 205
Leplat.....	37
Lévy-Leboyer.....	37
Lewin.....	19, 70, 93
Likert.....	10, 19, 38, 131, 132, 142
Linhart.....	254
Liouville.....	81
Livian.....	21
Loi n° 98/004.....	56
loi n° 98/004 du 14 avril 1998.....	55
Lorino.....	69
Louart.....	71, 74, 83, 254
Loukil.....	44

M

Mac Gregor.....	19
MacDuffie.....	133
Mace.....	7
Macky.....	27
Magnani.....	123
Mahé de Boislandelle.....	33
Mahieu.....	38, 39
Mallet.....	10, 11, 23, 24, 191
Manon.....	11, 44, 71, 82, 83, 88, 96, 130, 202, 236, 254
Manzi.....	35
Margulies.....	39
Marmuse.....	69, 80
Maslow.....	19, 70, 81

Mauss	100, 101, 104, 105, 106, 107
Mayo	19, 21, 35, 70, 93
Mc Duffie	27
McClelland	79
McMahan	92
Meyer	81, 83, 84, 85, 202, 204, 242, 255
Michaels	79, 91
Miles	9, 11, 95, 121, 239
Miller	17, 97
MINEPAT	vii, 51, 53
MINESEC	ii, iii, vii, 2, 3, 9, 31, 42, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 120, 121, 122, 124, 128, 147, 148, 192, 194, 199, 212, 221, 239
MINESEC	9, 121, 123, 148, 212
Mintzberg	96
Mitchell	107
Moingeon	76, 78
Moiset	3
Molm	111
Moreno	70, 93
Morin	12, 19, 68, 71, 81, 82
Morrison	139
Morse	119, 141
Moubende	90, 205
Müller	4, 52, 84, 111, 112, 218, 228

N

Nasr	99
Nasurdin	28, 29, 256
Ndayirata	95, 100, 136
Ngo	93
Nizet	94, 96
Nji Mfout	iv, 4, 5, 28, 29, 38, 62, 63, 64, 65, 85, 110, 211, 212, 218, 229, 234, 257
Nkelzok	35
Nunnally	142
Nwahanye	87

O

O'Reilly	111
OCDE	34, 40, 215
Organ	105
Osterman	iii, iv, 6, 27, 93, 94, 95, 99, 236, 257
Ouadahi	29, 44

P

Paillé	70, 99
Peretti	47, 51, 83, 84, 85, 258
Perrenoud	62
Pfeffer	iii, iv, 93, 95, 98, 99, 257, 258
Pinch	21, 258
Ping Wang	85
PNUD	1
Poete	37
Pôle de Dakar	215
Porter	93

Q

Quenneville	29, 104, 105, 108, 110
Quinn	80

R

Rafaëli	33
Raineri	111, 113, 114, 123
Renault	20
RESEC	4
RESEN	vii, 56
Rhoades	112, 113
Riel	62, 66
Rivking	3
Robert	138, 139, 140
Rodriguez	79
Roethlisberger	81
Rojot	260
Rondeau	6, 27, 28
Rondeau et al.	28
Rousseau	108, 113
Roussel	17, 85, 118, 142, 213, 240
Rubel	27, 29, 260
Rupert	88, 206, 260

S

Saglio	100, 110, 111, 112, 113
Sahlins	108
Sauvé	38
Savall	70, 81
Schaninger	111
Schuler	96
Sekiou	44, 47
SFAF	vii, 89, 90
Shih	iii, iv, 6, 27, 261
Shore	104, 107, 246, 261
Silverman	138
Simard	84, 86, 108
Spector	86, 244
St Onge	20
Stalker	96
Stinglhamber	106
St-Onge	92
Suttapong	28, 29
Swanson	75

T

Takeuchi	29
Tardif	64, 65
Taylor	17, 18, 21, 139
Teddle	118
Thévenet	28, 35, 39, 256, 262
Thiétard	123
Timperley	63
Torkhzadeh	44

Tremblay.....	27, 29, 99, 213, 216, 260, 263
Trist.....	21
Trudel.....	81
Tsafack.....	iii, iv, 28, 29, 234, 263
Tsafak.....	4
Tsui.....	106

U

UNESCO.....	vii, 1, 2, 45, 64, 225, 232, 233, 236, 242, 249, 251, 257, 258, 259, 261, 263
-------------	---

V

Vermot-Gaud.....	8
Viega.....	iii, iv
Volle.....	5
Voyer.....	69, 264

W

Wacheux.....	118
Wanlin.....	137
Wartick.....	75
Way.....	234
Weber.....	17, 18
Weil.....	2
Werther.....	87
Williamson.....	20
Wolfs.....	1
Wood.....	29, 75, 264
Woodward.....	96, 97
Wright.....	17, 27, 68, 92

Z

Zerial.....	54
Zhang.....	99
Zouhaier.....	94