Université Catholique de Louvain
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education

UNIVERS PROFESSIONNEL ET MOTIVATION DES ENSEIGNANTS

ROLE DE LA SATISFACTION OU DE L'INSATISFACTION

Promoteur : Jean-Marie DE KETELE

Jury : Vincent YZERBYT
Jean-Emile CHARLIER
Marianne FRENAY
Francisco K. SEDDOH

Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en Sciences de l'éducation par

Ansoumana SANE

Louvain-La-Neuve (Belgique)
Novembre 2001

SOMMAIRE

Page

Remerciements
Sigles

INTRODUCTION GENERALE

I - Le contexte et les questions de départ……...……..... 11

II - Les objectifs……....…. 15

III - Le cadre problématique et les hypothèses……... 15

IV - La structuration de la recherche……...…….. 19

Première section : CADRE CONCEPTUEL

Introduction…….……... 21

Chapitre I : L'enseignant et sa profession

Introduction…….……... 22

1.1 - L'approche conceptuelle…….…...…….… 22

1.2 - L'identité sociale et l'identité professionnelle…… 25

Conclusion…….……..….. 28

Chapitre II : L'univers professionnel de l'enseignant

Introduction……...…….…… 29

2.1 - Le cadre d'univers professionnel…… 29

2.2 - La structure de l'univers professionnel……..……... 29

Conclusion…….……...…….. 34

Chapitre III : La qualité des relations de l'enseignant avec son univers professionnel en termes de satisfaction ou d'insatisfaction au travail

Introduction…… 36

3.1 - L'approche conceptuelle…….…… 36

3.2 - La satisfaction au travail…… 41

Conclusion…….. 42

SOMMAIRE Page

Chapitre IV : La motivation professionnelle de l'enseignant

Introduction……..…….. 43

4.1 - L'approche conceptuelle…….……... 43

4.2 - Les modèles théoriques……..…… 47

4.3 - La motivation professionnelle en contexte scolaire……..…. 52

4.4 - La motivation professionnelle et la satisfaction au travail……..... 55

Conclusion……..…… 56

Deuxième section : CADRE METHODOLOGIQUE

Introduction…….. 58

Chapitre V : La population de référence

Introduction……..…….. 59

5.1 – La population de référence…..……..…… 59

5.2 - Les unités d'observation……..……... 60

5.3 - La méthode de tirage des établissements-échantillon…….…….. 61

Conclusion……..…… 61

Chapitre VI : La méthodologie de recueil des informations

Introduction……..…….. 63

6.1 - L'ébauche du cadre méthodologique…… ……..… 63

6.2 - L'élaboration et l'expérimentation de l'instrument de collecte des informations….. 65

6.3 - L'enquête proprement dite ou phase expérimentale……..…. 71

6.4 - La validation de l'instrument de collecte des informations……... 73

Discussion et conclusion……..….. 80

SOMMAIRE Page

Troisième section : PRESENTATION DES RESULTATS :

☛Tendances générales pour une contribution à un observatoire de l'enseignement

&

☛Vérification de l'hypothèse médiationnelle de l'insatisfaction et discussion

Introduction……..….. 83

Chapitre VII : Les caractéristiques biographiques des enseignants

Introduction……..... 84

7.1 – La situation globale des enquêtés et représentativité de l'échantillon observé…… 84

7.2 - Les caractéristiques socio-démographiques……..……. 85

7.3 - Les caractéristiques socio-professionnelles et contextuelles……..……... 86

Discussion et conclusion……..…….. 94

Chapitre VIII : Les niveaux de satisfaction ou d'insatisfaction des enseignants

Introduction……..…….. 98

8.1 - Les indices globaux de satisfaction ou d'insatisfaction…… 98

8.2 - Les indices de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard de l'univers physique…… 101

8.3 - Les indices de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard de l'univers humain……... 104

8.4 - Les indices de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard des tâches habituelles….. 107

8.5- Les indices de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles……... 110

Discussion et conclusion…….. 115

Chapitre IX : Les niveaux de motivation professionnelle des enseignants

Introduction…….. 118

9.1 - Les indices globaux de motivation professionnelle……. 119

9.2 - Les indices de motivation professionnelle pour l'univers physique……. 119

9.3 - Les indices de motivation professionnelle pour l'univers humain……... 122

9.4 - Les indices de motivation professionnelle pour les tâches habituelles…… 125

9.5 - Les indices de motivation professionnelle pour les tâches occasionnelles…….. 128

Discussion et conclusion…….. 131

SOMMAIRE Page

Chapitre X : Les facteurs motivationnels ou attentes des enseignants

Introduction…….. 135
10.1 - Les facteurs motivationnels cités pour l'univers physique…… 136
10.2 - Les facteurs motivationnels cités pour l'univers humain……... 140
10.3 - Les facteurs motivationnels cités pour les tâches habituelles…… 143
10.4 - Les facteurs motivationnels cités pour les tâches occasionnelles…….. 146
10.5 - Synopsis des facteurs les plus cités par les enseignants……. 149
Discussion et conclusion…….. 150

Chapitre XI : La vérification de l'hypothèse médiationnelle de l'insatisfaction entre les caractéristiques biographiques des enseignants et leur motivation professionnelle

Introduction…….. 154
11.1 – Evaluation de l'impact de la caractéristique biographique Sexe sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction…….. 156
11.2 – Evaluation de l'impact de la caractéristique biographique Nationalité sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction…….. 158
11.3 – Evaluation de l'impact de la caractéristique biographique Age sur la motivation Professionnelle par la médiation de l'insatisfaction……. 160
11.4 – Evaluation de l'impact de la caractéristique biographique Durée dans l'enseignement sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction…….. 164
11.5 – Evaluation de l'impact de la caractéristique biographique Niveau d'enseignement sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction……... 166
11.6 – Evaluation de l'impact de la caractéristique biographique Diplôme sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction……... 168
11.7 – Evaluation de l'impact de la caractéristique biographique Durée au poste sur la Professionnelle par la médiation de l'insatisfaction……. 170
11.8 – Evaluation de l'impact de la caractéristique biographique Académie sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction…….. 172

SOMMAIRE Page

11.9 – Evaluation de l'impact de la caractéristique biographique Discipline sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction…….. 176
11.10 – Evaluation de l'impact de la caractéristique biographique Etablissement sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction……... 183
Discussion et conclusion…….. 191

CONCLUSION GENERALE

Introduction……. 197
I - Synthèse des principaux résultats de la recherche……... 197
II - Implications théoriques……... 211
III - Implications méthodologiques……... 213
IV – Implications pratiques……..…… 216
V – Limites de notre recherche…..……. 220
V - Suggestions pour des recherches futures…….…….. 222
Conclusion finale……...……..……. 222

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES……. 226

ANNEXES……... 242
Annexe 1 : Questionnaire……. 243
Annexe 2 : Résultats bruts des analyses en composantes principales des données du Sénégal…… 261
Annexe 3 : Résultats bruts des analyses en composantes principales des données du Burkina Faso…… 306

DEDICACE

A toi, **papa**, qui m'initia aux vertus de la fraternité universelle et qui, devant le choix difficile soit de faire de moi ton successeur dans les études islamo-coraniques, soit de m'envoyer à " l'école française ", comme pour parapher nos ancêtres africains, choisis, devant le tiraillement dont j'étais l'objet entre tes maîtres et tes frères aînés pour le lieu de mon éducation coranique, la seconde voix.

A toi, **maman**, qui m'allaita, qui endura toutes les souffrances physiques, morales et psychologiques comme les autres mères rien que pour me voir grandir dans le sourire et la tendresse, toi qui choisis le moment où j'étais bien loin du Sénégal, là-bas chez les toubabs à la quête d'un savoir dont tu ignorais la signification profonde, pour t'en aller rejoindre papa aux pieds des manguiers…

A toi, **ma chère Fatou**, toi qui accepta de partager avec moi toutes les épreuves de ce monde et d'endurer toutes les épreuves de la solitude familiale des mois durant aux côtés de **Fadel** et **Astou**.

A **Alfred et Nicole CONSTANT**, à **Roger BAUFAY** pour vos mains fraternelles de tous temps et en toutes circonstances, au moment où il le fallait et comme il le fallait, dans le plus grand respect de nos différences culturelles.

A tous **ceux qui œuvrent pour la promotion de l'éducation** dans le monde en général, en Afrique en particulier.

A tous mes frères, sœurs et amis

REMERCIEMENTS

J'adresse avec une attention toute particulière mes remerciements aux Professeurs **Jean-Marie DE KETELE**, **Vincent YZERBYT** et **Jean-Emile CHARLIER** sans l'engagement desquels ce travail n'aurait certainement pas connu une si bonne fin. Qu'ils veuillent bien trouver ici le témoignage de mon admiration pour leur haute qualité de chercheurs et pour le sens élevé de la relation humaine. Par ces écrits, je voudrais marquer ma gratitude à leur égard pour la disponibilité qui a été la leur durant ces années de formation à l'Université Catholique de Louvain et pour leur souci constant de performance en me poussant chaque jour à aller plus loin dans la quête du savoir scientifique. Par leur complémentarité intellectuelle, ils ont contribué, chacun à sa façon, à mon orientation dans la voie oh ! combien tumultueuse de la recherche scientifique.

Leurs conseils, leur rigueur, leur esprit critique et leur exigence m'ont amené à avoir le goût de la recherche et du dépassement pour venir, enfin, à bout des nombreux obstacles inhérents à toute recherche de cette envergure. Le sérieux avec lequel ils m'ont guidé durant ces années n'a d'égal que leur volonté de faire aboutir cette recherche dont les résultats sont déjà sollicités par nombre de gestionnaires de ressources humaines en général, d'institutions internationales s'occupant des problèmes d'éducation, en particulier. A tout moment, ils ont su, chacun à sa façon, trouver les mots qu'il fallait pour m'encourager et maintenir intacte ma motivation à réussir ce travail.

Ces remerciements, je les adresse également à toute l'équipe du **Département des Sciences de l'Education de la Faculté** pour leur esprit d'accueil, la disponibilité de chacun et de chacune des personnes qui la composent et des services qu'ils ont bien voulu m'apporter depuis mes premiers pas à l'Université Catholique de Louvain (UCL) en quête de savoir jusqu'à ce jour. Dans ce sens, je m'en voudrais de ne pas citer les actions particulières des Professeurs **Michel BONAMI** et **Léopold PAQUAY**, et des secrétaires **Brigitte DEWALS** et **Vinciane HANSSENS**. Qu'ils veuillent bien trouver ici l'expression de ma reconnaissance pour tout ce qu'ils ont fait pour faciliter mon séjour ici.

Ma considération exceptionnelle au Professeur **Jean-Marie DE KETELE**, sans qui, cette recherche n'aurait certainement pas eu lieu et qui, malgré ses nombreuses charges, a accepté d'assurer la promotion de cette thèse. Ses soutiens de toute nature, ses judicieux conseils, son sens élevé de la relation humaine ont été des facteurs déterminants dans la bonne mise en œuvre et la bonne fin de cette recherche. Son encadrement, son expérience professionnelle, sa disponibilité et ses suggestions ne m'ont à aucun moment fait défaut. Il sera pour moi une référence et un modèle, la vie durant.

Au-delà des personnes ci-dessus citées, c'est à **l'ensemble des personnels de l'Université Catholique de Louvain** que vont ces remerciements. Il me serait difficile de lister les services ou les personnes qui m'ont apporté leurs concours, tant intellectuel que matériel, sans lesquels la mise en œuvre de cette recherche aurait connu des difficultés insurmontables. Que tous et toutes veuillent bien trouver à travers ces écrits le témoignage et la reconnaissance de celui qui ne les oubliera jamais.

Ma gratitude et mes remerciements à **l'UNESCO** en particulier le **BREDA**, à l'**AUF** et au **FICU** dont l'appui financier a permis la mise en œuvre et la bonne fin de cette recherche. Que leurs représentants trouvent ici mon engagement à ne ménager aucun effort pour essayer de mettre à la disposition de la communauté internationale le fruit de leur concours. J'y associe les agents de la **Division de l'Enseignement Supérieur** du **BREDA** qui n'ont ménagé aucun effort pour le traitement de mes dossiers au BREDA.

…/…

J’adresse des remerciements particuliers aux différents **Ministres de l’Education Nationale** du Sénégal qui se sont succédés à la tête de ce Département depuis 1997 et à l’ensemble des **Directeurs nationaux** pour les facilités qu’ils ont bien voulu m’accorder tout au long de cette période de formation à l’Université Catholique de Louvain. Par ces écrits, je m’engage à faire tout ce qui en pouvoir pour que les fruits de cette recherche aillent prioritairement à l’ensemble de la communauté éducative.

Je n’oublie pas dans ces remerciements l’ensemble des **collègues de l’Ecole Normale Supérieure de Dakar,** le Professeur **Valdiodio Ndiaye** Directeur de cet Etablissement et tous **mes collaborateurs de la Coordination Nationale des Blocs scientifiques et technologiques** pour le soutien déterminant à la bonne fin de cette recherche.

Je n’oublie pas non plus dans ces remerciements les collègues Madame **Afsata PARE/KABORE** et **Kalifa TRAORE de l’Ecole Normale Supérieure de Koudougou au Burkina Faso** pour la part qui a été la leur tout au long de cette recherche.

Mes remerciements aux **enseignants du Burkina Faso et du Sénégal** pour leur disponibilité et leur participation active au recueil des données ayant constitué la base de la partie empirique de notre thèse et aux **chefs d’établissements** (Proviseurs, Censeurs, Directeurs de BST et Principaux de collège) du **Burkina Faso** et du **Sénégal** qui ont accepté la diffusion du questionnaire dans leur école, aux intermédiaires qui ont servi de lien entre nous et les enseignants.

J’associe dans ces remerciements l’ensemble des personnes-ressources qui ont bien voulu consacrer une partie de leur temps à la lecture des mes écrits tout au long de leur évolution. La liste est fort longue pour pouvoir citer toutes, mais j’ai gardé une attention particulière aux apports des personnes suivantes : **Alassane DIEDHIOU** Maître-assistant au Département de Mathématiques & Informatique de la Faculté des Sciences et Techniques de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar, **Mamadou FAYE**, Inspecteur Général de l’Education Nationale, **Alioune TOURE** ancien Formateur à l'Ecole Supérieure Polytechnique de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, **Ibrahima NDIAYE** Formateur à l'Ecole Supérieure Polytechnique à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, **Babacar NGOM** Ancien Coordonnateur National des BST, **Galadio TOURE** Inspecteur de l'Enseignement Elémentaire, **Michel BONAMI** professeur au Département de Sciences de l'Education de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université Catholique de Louvain, **Philippe PARMENTIER** professeur au Département de Sciences de l'Education de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université Catholique de Louvain, **Nathalie DELOBBE**, professeur à l’Unité de Gestion Sociale et d’Analyse des Organisations à l’Institut d’Administration et de Gestion.

J'ai eu la chance de travailler avec de nombreux **enseignants et chercheurs** de tous ordres. Tous sans exception m'ont permis d'apprendre et je suis très heureux de leur témoigner ici ma profonde gratitude. Je suis reconnaissant à ceux et celles qui, par leur travail ou leurs écrits, ont contribué à éclairer mon chemin. Ma sympathie va à tous les **doctorants et étudiants** du Département des Sciences de l’Education avec lesquels j'ai partagé au quotidien la vie de l’université dans la quête du savoir et à toutes les personnes que j’ai rencontrées à Louvain-La-Neuve durant mon séjour à l'UCL.

Ma considération distinguée aux **Professeurs Mariane FRENAY** et **Francisco SEDDOH** qui ont accepté, malgré leurs multiples occupations, d'examiner ce travail et de faire partie du jury.

SIGLES

ADEA : Association pour le Développement de l'Education en Afrique

AUF : Association des Universités Francophone (ancienne AUPELF)

BAD : Banque Africaine pour le Développement

BASE : Bureau Africain pour les Sciences de l'Education

BEPC : Brevet d'études du premier cycle

BIT : Bureau International du Travail

BREDA : Bureau Régional de l'UNESCO à Dakar

BST : Bloc scientifique et technologique

CEE : Communauté Economique Européenne

CDEAO : Communauté pour le Développement Economique de l'Afrique de l'Ouest

CONFEMEN : Conférence des Ministre de l'Education Nationale de pays ayant en partage le français

CRDI : Centre de Recherches pour le Développement International

DEUG : Diplôme d'études universitaires générales

DEUS : Diplôme d'études universitaires scientifiques

FICU : Fonds International de Coopération Universitaire

INEADE : Institut Nationale d'Etudes et d'Action pour le Développement de l'Education

IREMPT : Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques, de la Physique et de la Technologie

MEN : Ministère de l'Education Nationale

OIT : Organisation Internationale du Travail

PDRH : Programme pour le Développement des Ressources Humaines

UNESCO : Organisation des Nations-Unies pour l'Education, la Culture et les Sciences

AFEC : Association francophone d'Education comparée

INTRODUCTION GENERALE

I – LE CONTEXTE ET LES QUESTIONS DE DEPART

A l'instar de nombreux pays en développement, les pays d'Afrique au sud du Sahara se trouvent aujourd'hui confrontés à des défis d'autant plus importants que la crise économique et sociale qu'ils vivent, dans un contexte de mondialisation, semble remettre en cause la qualité même de leurs systèmes éducatifs. Ce constat a été établi par un certain nombre de travaux, parmi lesquels nous pouvons citer :

- Le Forum mondial sur l'éducation (Dakar, 26-28 avril 2000) ;
- Forum Forum mondial sur l'éducation : Rapport final. Paris (UNESCO , 2000) ;
- Etude sur la place actuellement occupée par les femmes dans les carrières scientifiques, techniques et professionnelles en Afrique (UNESCO, 1999) ;
- Les facteurs d'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur huit pays d'Afrique, Rapport de synthèse (CONFEMEN) ;
- Etude sur l'enseignement moyen et secondaire général au Sénégal - rapport préliminaire de l'UNESCO (1997) ;
- Rapport final de la réunion paritaire sur l'incidence de l'ajustement structurel dans les services publics (OIT - UNESCO, 1995) ;
- Conclusions de la concertation nationale sur l'enseignement supérieur au Sénégal (MEN, 1993) ;
- Corpus d'articles de la presse écrite nationale sur les problèmes de l'école (SANE, 1995 à 1999) ;
- Conclusions des Etats Généraux de l'éducation et de la formation du Sénégal (1983), du Burkina Faso (1994) et du Bénin (1994) ;
- Comment améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement : examen des stratégies possibles (Banque Mondiale et Oxford University Press, 1991) ;
- Eduquer ou périr du Professeur Ki-Zerbo (UNESCO-UNICEF, 1990) ;
- La conférence de Jomtien (1990).

Au faible taux de scolarisation, s'ajoute le taux élevé des déperditions scolaires, expression de la déficience interne du système et des contraintes sociales, culturelles et économiques qui en limitent l'extension, surtout au détriment des filles. Une analyse des cartes scolaires de ces pays laisse en outre apparaître de grandes disparités selon les régions qu'un personnel enseignant engagé et une gestion efficace du système éducatif devraient contribuer à résorber dans le sens d'une justice sociale.

Ces tares existent à chacun des niveaux des systèmes éducatifs, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur en passant par l'éducation de base et l'enseignement secondaire, même si c'est à des degrés divers.

Dès lors, il est unanimement admis qu'une telle situation, profondément préjudiciable au développement des pays et au devenir de la jeunesse ne pouvait laisser personne indifférent. La recherche de solutions idoines s'impose malgré un contexte économique national et international particulièrement difficile.

C'est dans cette perspective que des réformes, de profondeurs variables, ont été envisagées ou mises en œuvre. Comme si des causes différentes pouvaient produire des effets identiques, ces réformes ou tentatives de réforme ont toutes échoué, même si ce n'est pas pour les mêmes raisons. Aujourd'hui encore le problème est à l'ordre du jour, le mal étant toujours là, loin d'être maîtrisé et traité.

Les Etats Généraux de l'Education qui ont lieu çà et là (notamment au Sénégal, en 1981 ; au Bénin et au Burkina Faso, en 1994) proposent justement de définir des projets, des programmes et des stratégies efficaces qui soient à même de constituer autant de solutions aux problèmes des systèmes éducatifs en crise.

Le contexte post-Etats Généraux, caractérisé par la poursuite des programmes d'ajustement structurel et la réduction des ressources financières et humaines (notamment le personnel enseignant), a considérablement affecté les performances des systèmes éducatifs de l'Afrique au sud du Sahara. Il s'en est suivi des reculs, des lenteurs et des conflits qui ont souvent dégradé ou perturbé les espaces éducatifs et retardé la matérialisation du projet (Etude sur l'enseignement moyen et secondaire général au Sénégal - rapport préliminaire de l'UNESCO, 1997 ; Actes de la session d'évaluation des Etats Généraux de l'Education et de la Formation, Dakar, 7-10 avril 1996 du MEN notamment).

Malgré le développement d'innovations pédagogiques et structurelles, les disparités entre les différents ordres d'enseignement n'ont fait que s'accentuer : marginalisation du préscolaire, piétinement des innovations au niveau de l'enseignement élémentaire, faibles percées de la réforme dans le secondaire, un enseignement supérieur coupé des réalités nationales, etc.

Fortes de la conviction que l'éducation est un atout indispensable pour le développement durable d'un pays, de plus en plus nombreuses sont les personnes, les structures ou les institutions qui, face à cette crise continue de l'école (échecs scolaires, grèves, violences, inadaptation, démotivation, etc.), réfléchissent aux remèdes et tentent d'innover. On trouvera un certain nombre de propositions dans les travaux suivants : Rapport d'évaluation du PDRH2 (MEN, 1997) ; Rapport d'évaluation de l'application des conclusions des Etats Généraux de l'Education et de la Formation (MEN, 1994) ; Les nouvelles de l'éducation en francophonie de la revue La Confemen au Quotidien des années 1995 et suivantes ; Les rapports sur l'éducation en Afrique de l'UNESCO des années 1996 et suivantes ; Les réformes de programmes d'enseignement en cours au niveau du Ministère sénégalais de l'Education.

Les colloques et séminaires organisés depuis des années, ainsi que les multiples études (expertises, UNESCO, Banque mondiale, AUPELF, CONFEMEN, etc.) consacrées à l'éducation dans les pays d'Afrique au sud du Sahara, tous ordres confondus, auront fini par familiariser tous les acteurs et bénéficiaires du système éducatif avec ces insuffisances quantitatives et qualitatives qui réduisent l'efficacité interne comme externe de l'éducation dans ces pays.

Nous pouvons également noter les nombreux travaux et recherches en cours au niveau international pour apporter des réponses à ces défis, parmi lesquels ceux qui suivent : Contribution de la région Afrique à la 45ème Session de la Conférence internationale pour l'éducation (BREDA/UNESCO, n°15, Dakar 1996) ; Les résultats de la conférence de JOMTIEN (à laquelle on ne cesse de se référer) ; Le développement efficace des systèmes éducatifs en Afrique (ADE, vol.7, n°2, Avril-Juin 1995) ; Les résultats de la rencontre de Dakar (ADEA, 1997) ; Les résultats du séminaire régional Afrique préparatoire aux assises de l'enseignement du et en français (AUPELF, Dakar, du 05 au 07 juin 1997).

En somme, noter que les systèmes éducatifs des pays africains francophones au sud du Sahara seraient malades relève de l'évidence. Aussi bien sur le plan quantitatif et qualitatif, celui de son coût par rapport aux possibilités économiques de ces Etats, des collectivités et des familles,

que celui enfin de la participation au développement national qu'on est en droit d'attendre d'elle, l'éducation dans ces pays montre des signes d'essoufflement.

Le mérite des Etats Généraux de l'éducation, structures de concertation nationale impliquant toutes les couches, est que ceux-ci ont fourni une opportunité historique de réunir un consensus national sur la définition de la finalité, des buts et objectifs de l'éducation à tous les niveaux. Ce n'est pas peu.

Le diagnostic poussé des problèmes auxquels l'école est confrontée a permis aux Etats Généraux de l'éducation de dégager des pôles d'intérêts pertinents embrassant la situation des apprenants à quel que niveau du système éducatif qu'ils se trouvent et le rôle des acteurs de l'éducation que sont le personnel enseignant, les parents d'élèves et l'Etat. Les propositions de solution qui en ont découlé ont été dictées par les résultats des investigations des uns et des autres, même si par endroits leur éclairage est issu de points de vue parfois divergents.

Ainsi, malgré les sacrifices consentis par les familles, les collectivités et les organisations non gouvernementales et le fait qu'une bonne part des budgets nationaux lui (l'éducation) soit consacrée, et malgré encore le développement çà et là d'initiatives fort pertinentes d'appui au développement de l'éducation à tous les niveaux, force est de reconnaître que les réformes préconisées restent encore à l'état d'expérimentation au vu des attentes légitimes des populations.

Les résultats des évaluations menées par la suite dans les différents pays avancent, entre autres raisons de fond pour justifier les limites profondes quant à la réalisation des réformes attendues, celle de l'insuffisante prise en compte de l'enseignant comme acteur principal de leur mise en œuvre effective. Si l'élève reste la finalité de l'éducation, il n'en demeure pas moins que l'atteinte de celle-ci reste essentiellement l'affaire de l'enseignant.

C'est pourquoi une des principales recommandations des rencontres et études citées plus haut porte sur la revalorisation de la fonction enseignante. A cet effet, les mesures prises par les Gouvernements ont porté essentiellement sur l'institution ou le relèvement d'indemnités financières au bénéfice des enseignants, les intégrations suite aux reclassements de certaines catégories d'enseignants, la couverture médicale des enseignants, la codification de la gestion démocratique concernant les mutations et nominations aux postes de responsabilité.

Cependant, bien des années après, force est de constater que l'enseignant vit toujours un malaise qui hypothèque l'espoir né des Etats Généraux. Il serait absurde de vouloir nier sa réalité au regard de la dégradation sociale de l'image de l'enseignant (ADEA, 2000), de la crise de l'école dont on pense qu'il est l'un des plus évidents indicateurs.

On en a tellement dit, tellement raconté que le concept a fini par se vider de toute substance, pour devenir un lien commun, un cliché mécaniquement reproduit et renvoyant à n'importe quoi, et donc à rien. Ceci traduit l'ambiguïté d'un concept qu'on a souvent cherché à décrire, à représenter, à caractériser avec plus ou moins de bonheur, mais toujours insuffisamment expliqué : les effets ne sont pas toujours reliés aux causes dont ils procèdent (ADEA, 2000).

Par ailleurs, les travaux menés jusqu'ici s'appuient sur des études quantitatives (dont la validité mérite d'être discutée dans un certain nombre de cas) portant sur des indicateurs d'efficacité interne des systèmes éducatifs. Si ces études ont bénéficié aussi de l'expérience concrète des décideurs et experts présents aux diverses réunions nationales ou internationales, elles sont loin

d'être validées par des recherches empiriques. Ce qui nous amène à nous demander si les propositions qui en sont issues sont suffisamment pertinentes pour relever les défis largement décrits. Cela mérite d'être vérifié, surtout en ce qui concerne la condition enseignante.

L'école, comme toute autre entreprise, ne vaut que par la qualité et la productivité des hommes et des femmes qui y travaillent directement (enseignants, élèves, gestionnaires) et indirectement (parents, associations professionnelles, etc.). Cette qualité et cette productivité supposent, certes, des compétences appropriées, une organisation optimale. Mais des compétences prouvées et une bonne organisation du travail suffisent-elles pour avoir une productivité, pour penser que les hommes et les femmes qui y travaillent se montrent tous satisfaits ou s'impliquent davantage dans leur travail ? Nous pensons que non. Si oui, pourquoi certains enseignants font tout pour ne faire que le strict minimum du travail qui leur est demandé ? Pourquoi certains sont si pressés de quitter le lieu de travail ? Pourquoi certains enseignants ne participent pas ou s'impliquent très faiblement aux projets de recherche pour l'amélioration des services de l'école ? Pourquoi certains enseignants ne participent pas ou ne s'impliquent que très faiblement dans la recherche de solutions aux maux qui assaillent l'école ?….

Quel que soit le lieu (pays ou région) où l'on se trouve, force est donc de constater que le contexte socioprofessionnel de l'enseignant traverse des bouleversements, conséquences logiques des profondes modifications sociales : d'abord au sein de la famille, ensuite au sein du village ou de la ville, au sein du pays ou au niveau mondial.

Nous pensons qu'il y a là un problème de motivation au travail. Se posent à nouveau d'autres questions : Pourquoi certains enseignants ne sont pas motivés à faire leur travail ? Est-ce parce qu'ils sont insatisfaits de leurs rapports avec les autres partenaires de l'école ? Que faire pour qu'ils s'engagent effectivement et entièrement dans le travail et dans la recherche de solutions aux problèmes que connaît l'école ? Quels efforts sont-ils prêts à consentir pour cela ? …

Cette analyse, nous l'avons portée sur divers axes thématiques : celui de l'identité professionnelle de l'enseignant, celui de ses actions quotidiennes ou occasionnelles qu'il déploie pour modifier positivement ses pratiques et celui de ses rapports avec les autres acteurs de l'école, sans perdre de vue à aucun moment le contexte socioprofessionnel dans lequel il évolue.

De nombreuses recherches tentent aujourd'hui de comprendre ces phénomènes, dans des démarches diverses, de résistance, d'adaptation, d'innovation tant au niveau mondial que national ou local (Conférence de Dakar, 2000 ; Mangez et al., 1999 ; etc.).

Des recherches se sont également intéressées à la motivation au travail, tant sur le plan théorique que pratique (Gillevic, 1991 ; Dadoy, 1990). Cependant, comme le souligne Lévy-Leboyer (1998), cette problématique de la motivation au travail est d'une extrême importance, mais il n'y a pas de réponses simples à ces questions. La motivation reste un processus complexe mettant en jeu divers facteurs indissociables comme les caractéristiques individuelles, les conditions de travail, l'environnement du travail, les objectifs du travail, les relations internes et externes, les attentes, etc. (Defrance, 1998 ; Francès, 1995 ; Curie, 1987).

Si aujourd'hui, tout le monde s'accorde sur cette importance de la motivation des travailleurs dans toute entreprise, quelle que soit la nature de celle-ci, les difficultés se posent dès qu'il s'agit d'identifier les méthodes appropriées pour la stimuler (Klein, 2001 ; Cotty, 1998 ; Croisier, 1995). Les nombreuses définitions, souvent contradictoires, de la motivation en sont

une illustration. Si ce concept de motivation nous semble évident et familier, nous nous sentons souvent en difficulté dès qu'il s'agit de l'opérationnaliser ou de définir un cadre de référence susceptible de servir de guide à sa stimulation en situation de travail professionnel. En effet, la difficulté principale réside au fait que ce concept est utilisé dans la quasi-totalité de l'activité humaine avec souvent des connotations contextualisées. D'où la nécessité d'une recherche approfondie sur le sujet dans un secteur de la vie aussi sensible que l'école. Le cadre de notre recherche s'inscrit dans ce schéma.

II - LES OBJECTIFS

Au regard des interrogations précédentes et pour tenter d'apporter un éclairage à celles-ci, notre programme de recherche s'est fixé un double objectif, dont le premier conditionne la réalisation du second.

Le premier objectif vise à *constituer une base de données suffisamment consistantes, tant au niveau de la taille de l'échantillon que du nombre d'indicateurs pris en considération*. Cette base de données remplit deux fonctions principales : constituer une première base pour un observatoire de l'enseignement ; constituer un outil méthodologiquement valide pour permettre une recherche scientifique de nature confirmatoire et, partant, permettre la réalisation de notre second objectif.

La première fonction, à savoir disposer d'un observatoire, est essentiellement de nature descriptive et répond à une attente des grandes institutions internationales (AUF & FICU, UNESCO, BIT, CRDI, CONFEMEN notamment)[1], sous-régionales (BASE, BAD, CDEAO, ADEA) et nationales qui se préoccupent actuellement du développement du système éducatif africain (Ministère sénégalais de l'Education, Ministère sénégalais du Plan, IREMPT, Ecole Normale Supérieure de Dakar au Sénégal, Ecole Normale Supérieure de Koudougou au Burkina Faso, INEADE au Sénégal). La base de données lui fournit une photographie des caractéristiques biographiques des enseignants enquêtés, ainsi que leurs niveaux d'insatisfaction et de motivation professionnelles.

Le second objectif est de nature plus scientifique et constitue l'objectif principal de notre thèse. Il vise à *vérifier si la satisfaction ou l'insatisfaction des enseignants à l'égard de leur univers professionnel médiatise ou non l'impact de leurs caractéristiques biographiques sur leur motivation professionnelle*.

III – LE CADRE PROBLEMATIQUE ET LES HYPOTHESES

Devant ces mutations qui gagnent l'école, la question de la motivation des enseignants est devenue une priorité. Il s'agit ici et maintenant de comprendre le phénomène, comment il se construit pour pouvoir choisir les stratégies motivatrices appropriées. Si la motivation des enseignants n'est pas différente des autres types de motivation, la spécificité des contextes de travail nous amène à nous poser les questions suivantes : existe-t-il dans la situation de travail des enseignants des aspects propres qui n'existent pas dans d'autres ? La motivation est-elle un phénomène stable ou plutôt un processus, toujours remis en question ? Si oui, pourquoi ? Est-

[1]Il nous paraît important de souligner que c'est dans ce sens que l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) par le biais du Fonds International de Coopération Universitaire (FICU) et l'UNESCO apportent un appui financier impliquant, à ce stade expérimental, le Burkina Faso et le Sénégal à la présente recherche.

ce seulement parce que les conditions et l'environnement de travail évoluent ou est-ce également parce que le produit même de la motivation, à savoir les résultats de l'effort, et tout ce qu'il apporte composent une situation nouvelle comme le souligne Lévy-Leboyer (1980) ? L'efficacité des stratégies motivatrices ne dépend-elle pas de caractéristiques complexes qui touchent à la fois les enseignants eux-mêmes dans leurs caractéristiques tout autant que l'environnement socioéconomique ? N'existe-t-il pas de relation entre motivation et satisfaction au travail ? L'ardeur au travail s'estompe-t-elle avec l'ancienneté, l'âge ou l'établissement d'exercice ? La motivation ne résulte-t-elle pas de processus complexes mettant en jeu, de manière indissociable certaines caractéristiques individuelles liées à l'affectif, au cognitif, au social, à l'environnement de travail ainsi qu'aux interactions individu-environnement ? Autant d'interrogations qui présagent qu'il n'y a pas de recette universelle pour motiver, mais des indications spécifiques que seule une analyse théorique fine du processus motivationnel permet de clarifier (Cordie, 1998 ; Lévy-Leboyer, 1993 ; Barnabé, 1987).

Par ailleurs, très tôt, de nombreuses études (Ripon, 1987 ; Sekeran et Mowday, 1980) ont montré que les insatisfactions engendrées dans la situation de travail se répercutent sur les comportements et sur les résultats. Les absentéismes, les retards et les grèves sont mis en rapport avec les insatisfactions, et ces dernières avec ce qui peut les causer. Ce qui nous amène à nous interroger si l'insatisfaction des enseignants n'a pas d'impact sur leur motivation professionnelles. Pour réduire les symptômes vécus par les travailleurs et traduits en comportements, il importe de penser à modifier les principaux facteurs qui les déterminent. Certes, il y a les relations de gestion humaine (ou relations de " commandement ") et les aspects matériels (ou de conditions de travail). Mais il y a d'autres, et ceux-ci se révèlent avec l'idée que le travail répond aussi à des besoins psychologiques : la valorisation de soi, sa réalisation, son épanouissement. La frustration de ces besoins est souvent perçue comme productrice majeure de l'insatisfaction et, par suite, de la démotivation.

En d'autres termes, il s'agit de faire en sorte que le décalage entre l'image que l'on peut avoir de soi et l'image que le travail peut renvoyer à chacun, en retour de ce qu'il fait et des réponses que les autres lui donnent, soit réduit au maximum.

Répondre aux besoins d'identité, de la relation de la personne avec elle-même devient un axe de la recherche des incitations au travail. Cependant, la variété des besoins individuels, eux-mêmes liés à la complexité humaine pose des interrogations. Qu'est-ce que chacun, chaque enseignant, attend de son travail ? Alors que certains cherchent à s'y épanouir, à s'y développer sur le plan personnel, tant social que matériel, d'autres ne semblent-ils pas n'y chercher que les moyens nécessaires à la consommation et n'y voient qu'ennuis et contraintes dont ils se seraient bien passés si cela était possible ?

Autant de questions qui nécessitent aussi des réponses pour tous ceux qui cherchent à motiver leurs collaborateurs. Encore faudrait-il que l'on puisse, dans un premier temps, préciser ce que tous ces termes recouvrent exactement. Lorsque l'on aura préciser ces points, il sera ensuite nécessaire de s'interroger sur les effets, avant de se demander si le changement est souhaitable, et comment il peut être envisagé.

La thèse de doctorat de Simon Gasibirege (1994), sur la professionnalisation des enseignants dans l'ex-Zaïre, débouchait sur le constat que le degré de professionnalisation des enseignants zaïrois était étroitement dépendant du contexte socio-économique. Ce qui nous fait penser qu'il importe de se pencher plus étroitement sur l'univers professionnel des enseignants dans ses rapports avec leur motivation professionnelle (définie conformément aux travaux les plus

récents en termes d'effort ou d'énergie que les enseignants sont prêts à consentir ou déployer dans le contexte précis de leur travail et sous l'effet de facteurs internes ou externes à eux-mêmes, pour mener à bien leurs tâches d'enseignement). Nous sommes bien conscients que certains des problèmes évoqués sont la conséquence de facteurs multiples, dont certains ne sont pas susceptibles de modification, du moins à ce niveau ; d'autres par contre, comme la motivation ou la satisfaction (ou l'insatisfaction) au travail, sont supposés plus sensibles à une action politique ou organisationnelle. Or, rares sont les études empiriques africaines menées avec une méthodologie rigoureuse dans ce domaine, alors que par ailleurs nous disposons de multiples et solides travaux américains et européens sur la motivation en général (Vallerand et al., 1993), la motivation en contexte scolaire particulièrement (Viau, 1997 ; Vallerand, 1997, 1996 ; Higgins et al., 1995 ; Splauding, 1992 ; Schunk, 1991), sur la satisfaction au travail des enseignants (Ndoye, 1996) et sur les conditions de travail des enseignants (OIT, 1990 et 1991). En l'absence de tableaux de bord rigoureusement éprouvés sur de telles variables mesurées dans des contextes locaux et africains, les modifications ou réformes apportées aux systèmes éducatifs ne peuvent résulter que d'a priori idéologiques. Ce que nous nous proposons d'entreprendre, en nous appuyant sur le paradigme de l'action située qui inspire les recherches les plus récentes en la matière (Durand, 1996 ; Frenay, 1997 notamment).

Une pré-expérience, menée au niveau de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Education de l'Ecole Normale Supérieure de l'université Cheikh Anta Diop de Dakar au Sénégal (Sané, 1997), a permis de créer un instrument de collecte de données qui s'est révélé valide et qui a apporté des données qui semblent prouver la pertinence de l'hypothèse selon laquelle la qualité des relations de l'enseignant avec son univers professionnel influence sa motivation professionnelle. Il s'agit d'un questionnaire dont une description sommaire est faite au chapitre relatif à la méthodologie de la recherche. Il a été testé dans l'académie[2] (région) de Dakar. Nous estimons important d'élargir cette expérience prometteuse aux autres académies, donc à d'autres contextes. C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent projet.

[2] L'Académie est l'appellation donnée au Service régional ayant en charge l'ensemble des missions décentralisées du Ministère de l'Education nationale au Sénégal. Chaque Académie couvre une région (ou province au Burkina Faso).

De ce cadre problématique général, se dégagent quatre questions fondamentales :

> i) *Est-ce que les caractéristiques biographiques des enseignants ont un impact significatif sur leur motivation professionnelle ?*
>
> ii) *Est-ce que les caractéristiques biographiques des enseignants ont impact significatif sur leur satisfaction ou leur insatisfaction au travail ?*
>
> iii) *Est-ce que la satisfaction ou l'insatisfaction au travail des enseignants a un impact significatif sur leur motivation professionnelle ?*
>
> iv) *En plus du lien entre les caractéristiques biographiques des enseignants et leur motivation professionnelle, d'une part, du lien entre les caractéristiques biographiques des enseignants et leur satisfaction ou leur insatisfaction, d'autre part, la variable satisfaction ou insatisfaction joue-t-elle un rôle médiationnel entre les variables biographiques et la motivation professionnelle ?*.

Pour mener à bien notre travail, une cinquième question préalable non moins importante se posait à nous :

> " *Est-il possible d'élaborer un instrument de mesure capable de rendre compte du degré de motivation professionnelle et d'insatisfaction au travail des enseignants ?* ".

Pour répondre aux questions ainsi posées et en référence à de nombreux travaux de la psychologie du travail (Levy-Leboyer, 1998), de la psychologie sociale (Leyens & Yzerbyt, 1997), de la psychologie de l'éducation (référence, entre autres, au déterminisme réciproque tel que définit par Viau, 1997 ; les travaux de Cousin (1996) sur l'école " efficace " ; Maheu et Robitaille (1991) sur la typologie des identités professionnelles ; Pouchain-Avril (1996) sur les dynamiques identitaires, de la sociologie de l'éducation (Charlier, 1995), par empirisme et sans référence particulière, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

> ♦ Pour la première question, nous avons formulé l'hypothèse suivante : " *Les caractéristiques biographiques des enseignants ont un impact significatif sur leur motivation professionnelle* ". (Hypothèse 1)
>
> ♦ Par rapport à la deuxième question, nous émettons l'hypothèse selon laquelle " *Les caractéristiques biographiques des enseignants ont un impact significatif sur leur satisfaction ou leur insatisfaction au travail* ". (Hypothèse 2)
>
> ♦ Pour la troisième question, nous émettons l'hypothèse selon laquelle " *La satisfaction ou l'insatisfaction au travail des enseignants a un impact significatif sur leur motivation professionnelle* ". (Hypothèse 3)
>
> ♦ A la quatrième question, nous émettons l'hypothèse selon laquelle " *La satisfaction ou l'insatisfaction médiatise significativement l'impact des caractéristiques biographiques des enseignants sur leur motivation professionnelle* ". (Hypothèse 4)

IV – LA STRUCTURATION DE LA RECHERCHE

Pour vérifier ces hypothèses, qui s'inscrivent dans la théorie du modèle médiationnel (Baron et Kenny, 1986), la démarche suivie structure la recherche en trois sections, elles-mêmes subdivisées en chapitres.

La première section, intitulée **cadre conceptuel**, précise les concepts et théories qui orientent l'étude. Il se compose de quatre chapitres. Le premier chapitre, intitulé "L'enseignant et sa profession" propose une analyse de l'activité enseignante et de l'identité professionnelle de l'enseignant à partir d'une revue critique de la littérature, dans le but de bien cerner d'abord ce qu'est – ou pourrait être - un enseignant aujourd'hui, ce qu'il fait ou devrait faire… Nous sommes conscients des débats qui s'agitent aujourd'hui autour de l'activité enseignante. Notre propos n'est pas d'en ouvrir un autre, mais plutôt de faire un bref survol de la littérature actuelle dans le seul but de rappeler sa complexité dont les effets ont – pensons-nous – des répercussions sur sa motivation à s'investir dans le travail. Le deuxième chapitre est centré sur l'univers professionnel de l'enseignant et tente de repérer les principales facettes qui le composent et leurs interactions. Le chapitre III analyse la qualité des relations qu'entretient l'enseignant avec ces facettes, qualité perçue en termes de satisfaction ou d'insatisfaction. Le quatrième chapitre étudie la motivation professionnelle de l'enseignant, définie comme l'énergie qu'un enseignant est disposé à déployer dans son travail sous l'effet de forces attractives, c'est-à-dire de bénéfices attendus. L'étude s'appuie sur les apports d'un certain nombre de modèles théoriques de la motivation en contexte scolaire – dont le modèle socio-cognitif développé par Viau (1997) – et en situation de travail – dont celui de Lévy-Leboyer (1998) - pour tenter de montrer l'importance de la motivation professionnelle dans l'activité enseignante. Ce travail aboutira à un modèle théorique contextualisé de la motivation professionnelle en contexte scolaire.

La deuxième section a trait au **cadre méthodologique** et décrit les méthodes de recherche qui sont utilisées pour la vérification des hypothèses avancées. Elle comporte trois chapitres. Le premier chapitre présente la population de référence ayant servi de support à l'étude empirique et l'échantillon sur lequel celle-ci a pris appui. Le deuxième chapitre aborde la méthodologie proprement dite de la recherche, c'est-à-dire la conception de l'instrument de recueil des informations, le recueil et le traitement des données, la procédure d'analyse des résultats et de vérification des hypothèses. Le troisième chapitre porte sur la validation de l'instrument de mesure à partir des données recueillies au Sénégal et au Burkina Faso, les deux contextes choisis comme cadre empirique de la recherche.

La troisième section concerne la **présentation des résultats de la recherche** et la **vérification des hypothèses au centre de la recherche et à la discussion.** Elle se subdivise en cinq chapitres. Le premier chapitre présente de façon descriptive les résultats marquants ou significatifs obtenus à partir du traitement statistique des données recueillies au Sénégal et au Burkina Faso. Il porte essentiellement sur les caractéristiques biographiques des enseignants enquêtés. Le deuxième chapitre traite des résultats relatifs au niveau général de satisfaction ou d'insatisfaction au travail des enseignants, tandis que le troisième chapitre décrit les résultats sur le niveau de motivation professionnelle des enquêtés. Le quatrième chapitre, enfin, a trait aux résultats sur les facteurs motivationnels ou attentes des enseignants pour être motivés professionnellement. Le cinquième chapitre est relatif à la vérification des hypothèses au centre de la recherche et à la discussion. Pour chacune des 10 variables biographiques, des analyses statistiques sont effectuées pour vérifier successivement les quatre hypothèses dans l'ordre : l'hypothèse 1, l'hypothèse 2, l'hypothèse 3 et l'hypothèse 4. Une synthèse présentera les résultats des variables pour lesquelles l'hypothèse selon laquelle la satisfaction ou de l'insatisfaction au travail des enseignants médiatise l'impact de leurs caractéristiques sur leur motivation professionnelle (hypothèse principale de notre recherche).

Une conclusion générale suit la troisième section. Elle rappelle les objectifs de la recherche et les principaux résultats obtenus, les apports nouveaux sur le plan de la connaissance scientifique, les implications d'ordres théorique, méthodologique et pratique, ainsi que des pistes de recherches futures suggérées par ces résultats. Une conclusion finale termine cette partie.

Une référence de la bibliographie ayant alimenté la recherche vient après la conclusion générale. Enfin, en annexe, sont regroupés des documents (tableaux statistiques, questionnaire, ...) qui n'ont pu être intégrés dans le corps de la recherche au risque de le surcharger et qui pourraient servir à d'éventuelles consultations du lecteur ou de la lectrice.

PREMIERE SECTION

CADRE CONCEPTUEL

INTRODUCTION

La présente recherche vise un double objectif : d'une part, sur la collecte de données suffisamment solides pour alimenter un observatoire de l'enseignement, d'autre part, sur la vérification de l'hypothèse principale selon laquelle la satisfaction ou l'insatisfaction au travail des enseignants joue un rôle médiationnel entre leurs caractéristiques biographiques et leur motivation professionnelle. Ce travail, pour être bien mené et bien compris, réclame une explication des concepts clés sur lesquels repose la recherche. Il s'agit essentiellement d'une revue critique de la littérature dans un but d'expliquer et de clarifier les fondements théoriques de ces concepts. Elle énonce de façon précise ce qui, dans les théories et recherches antérieures, peut éclairer les démarches d'alimentation de l'observatoire et de vérification de l'hypothèse au centre de notre recherche. Au cours de cette revue documentaire, nous avons tenté de noter non seulement ce qui les distingue, mais aussi ce qui les rapproche. Nous avons été surtout attentifs aux réponses que chacune de ces recherches antérieures pourrait apporter à la présente recherche, avant de préciser et justifier notre position.

Cette première section du cadre conceptuel est consacrée essentiellement à l'analyse et à la discussion des concepts-clés contenus dans l'hypothèse. Elle comprend quatre chapitres. Le chapitre I traite du concept d'enseignant en rapport avec ses activités professionnelles, le chapitre II de l'univers professionnel de l'enseignant, le chapitre III de la qualité des relations de l'enseignant avec son univers professionnel en termes de satisfaction ou d'insatisfaction et le chapitre IV, enfin, de la motivation professionnelle de l'enseignant.

Chapitre I - **L'ENSEIGNANT ET SA PROFESSION**

Introduction

Après avoir situé dans l'introduction générale le contexte de notre recherche et précisé les questions-problèmes qui se posent à nous, ainsi que nos objectifs et hypothèses de recherche, le présent chapitre s'oriente d'abord vers l'enseignant en tant qu'acteur de l'école, avec comme objectif de cerner ses missions essentielles et de voir comment la mise en œuvre de certaines de celles-ci dans certains contextes solliciterait sa motivation à s'investir efficacement dans son travail. Il ne s'agit pas pour nous de chercher à mesurer l'écart entre l'enseignant idéal et l'enseignant réel, de prendre position en faveur de telles ou telles théories sur l'enseignant catégorisées en bonnes ou mauvaises, mais de dresser un portrait assez objectif, de sortir de ces images caricaturales de l'enseignant véhiculées çà et là et qui minent tout dialogue constructif, pour mieux situer l'activité enseignante, agencement complexe de relations socioprofessionnelles. Nous pensons que comprendre l'influence de ces relations permettrait de mieux situer les tensions vécues par l'enseignant au sein du système social, dont la plupart peuvent être sources de motivation ou de démotivation.

Dans un second temps, il aborde l'enseignant en référence à son identité professionnelle, ce qui le différencie des autres travailleurs et qui n'est pas seulement sa qualification, mais aussi ses rapports aux siens et aux autres. Nous pensons pouvoir déceler là aussi des aspects caractéristiques qui peuvent participer à l'influence, dans un sens ou un autre, de sa motivation au travail.

A cet effet, nous solliciterons les dictionnaires spécialisés et la littérature scientifique de manière à tenir compte des approches les plus pertinentes pour répondre à nos interrogations sur l'activité enseignante dans ses rapports avec l'environnement socioprofessionnel.

1.1 – L'approche conceptuelle

En parcourant la littérature scientifique (Altet, 1996 ; Develay, 1994 ; Legendre, 1993 ; Paquay, 1993 ; Meuris, 1992) comme les écrits officiels (MEN, 1994) sur le sujet, nous acceptons avec Mangez et al. (1999) le consensus fait autour du profil de l'enseignant, selon lequel l'enseignant idéal est celui qui favorise la réussite du plus grand nombre d'élèves, pratique une pédagogie différenciée, se recentre sur des compétences ciblées, dont un certain nombre dépasse les frontières des disciplines, travaille en équipe, négocie et gère son rapport avec les jeunes, parvient à motiver et à donner sens aux apprentissages…

Si bon nombre d'acteurs de l'école, dont les enseignants eux-mêmes, s'accordent sur cette définition, nombreux sont aussi ceux parmi ces enseignants qui expriment des réserves par rapport à ce modèle. Cette résistance, loin d'être une opposition au changement ou à l'innovation, est à replacer dans le contexte social. Les exigences, tant au plan des compétences professionnelles qu'au niveau des rapports comme des conditions de travail sous-jacentes à ce nouveau modèle, sont trop souvent oubliées. Pourtant, ces dernières, à elles seules, suffisent à expliquer la résistance souvent rencontrée dans la mise en œuvre des politiques de réforme de l'école. Ce ne sont pas les nombreux rapports des Etats Généraux de l'éducation et autres rencontres ou études et les syndicats qui nous démentirons (MEN, 2000).

Ces dimensions idéales de la mission de l'enseignant, au-delà du tronc commun à tous les enseignants, ne doivent pas ignorer les profils différentiels selon les niveaux (préscolaire, primaire, secondaire, supérieur), les disciplines enseignées (professeur de sciences physiques, professeur de mathématiques, etc.), les contraintes et exigences de ces matières en termes de supports didactiques, de qualité des lieux de travail, de sécurité, d'efforts à fournir, de compensations financières, promotionnelles… Ignorer ces diverses contraintes suffit pour contribuer à la mise en place des germes de retrait, de replis sur soi, d'insatisfaction de l'enseignant et fort probablement de démotivation… Ce qui est confirmé par de nombreuses de recherches dans le domaine des sciences de l'homme en général, des sciences de l'éducation en particulier qui ont montré que l'activité enseignante est une mission complexe et délicate qui requiert de la part de la société tout entière une attention particulière (Tardif et Lessard, 1999 ; Durand, Pérez et al., 1995 ; Dubar, 1994).

Ces dimensions donnent à l'enseignant une image et un statut qui lui imposent la maîtrise d'un certain nombre de compétences comme : i) ce qu'il enseigne (**compétences disciplinaires**, maîtrise du savoir savant ou scientifique) ; ii) la manière de l'enseigner, dans quel contexte, par rapport à quoi et comment (**compétences didactiques**, c'est-à-dire techniques et pédagogiques, maîtrise des techniques d'échanges) ; iii) les rapports sociaux avec les autres dont les élèves, les collègues, les parents d'élèves… (**compétences relationnelles**).

Nous pensons que ces compétences peuvent être sources de motivation professionnelle, car un enseignant qui s'est approprié ces compétences est intrinsèquement plus disposé à s'engager dans son travail que celui qui ne les possède pas. Là aussi, il semble important d'apporter une précision quant au concept de compétence tel que nous le percevons. Pour nous, **l'enseignant compétent** est non seulement celui qui possède ces compétences (compétences disciplinaires, compétences didactiques et compétences relationnelles), mais aussi et surtout les met quotidiennement en œuvre. Lorsque l'enseignant ne possède qu'une ou deux de ces compétences, cela peut engendrer en lui une démotivation dans toute situation réclamant la mise en œuvre des compétences manquantes. Il cherchera alors tous les alibis qu'il estime bons pour éviter cette situation. Ce qui ne manquera probablement pas d'affecter la qualité de ses relations avec certaines facettes de son univers professionnel, autrement dit sa satisfaction au travail. Ce qui n'est pas, non plus, de nature à favoriser sa mobilisation autour des tâches qui lui sont confiées.

De grandes théories se sont développées autour de l'activité enseignante. Mais, qu'il s'agisse des promoteurs de l'approche processus-produit, préoccupés par la recherche de mesures objectives, en termes quantitatifs, des interactions enseignant-élèves durant un cours (Shuell, 1996) ou de l'approche cognitiviste qui fonde sa théorie sur la compréhension de l'activité enseignante par une analyse des mécanismes sous-jacents à la mise en œuvre des comportements observés (Legendre, 1995 ; Durand, 1996 ; Gauthier, 1997) ou encore d'autres approches comme la théorie fonctionnaliste, l'approche interactionniste ou l'action située (Vrancken, 1994 ; Perron et al., 1993), force est de reconnaître que la plupart de celles-ci se préoccupent plus de l'activité proprement dite de l'enseignant dans la classe que des conditions dans lesquelles celle-ci se déroule - ou devrait se dérouler - pour sa réussite ou sur les processus par lesquels on devrait essayer de faire en sorte qu'il y ait mobilisation de l'enseignant pour les tâches qui lui sont confiées. Ce qui limite la portée de leurs apports respectifs.

Ces analyses apportent certes des points de vue intéressants, mais insuffisants. En effet, les efforts déployés par un travailleur pour répondre aux exigences de son travail se traduisent par

une charge qui a fait l'objet de nombreuses investigations de la part de la psychologie du travail (Gillevic, 1991 ; Dadoy, 1990). Ces études ont mis en évidence les contraintes qui s'exercent sur le travail et qui représentent pour lui un coût physique et mental non négligeable. Ces contraintes présentent des effets socioaffectifs significatifs sur son comportement et, par des boucles de rétroaction, sur son efficience (Spérandio, 1988). Ce qui nous fait penser, pour revenir au cas spécifique de l'enseignant, que le contexte dans lequel celui-ci évolue, comme l'établissement ou la région, est à prendre en compte dans la définition du profil de l'enseignant.

La réflexion sur ces contraintes et sur leurs effets ne trouvera de sens que si elle s'appuie sur les activités ou tâches qui constituent la pratique quotidienne d'un enseignant.

Selon Develay (1994, p. 113), le référentiel des activités professionnelles d'un enseignant porte essentiellement sur a) la gestion des apprentissages dans le cadre de son enseignement (choix pédagogiques, évaluation, régulation, projection), b) l'intégration de ces exigences d'enseignement dans le cadre de projets (projet d'établissement, projet éducatif, projet pédagogique, etc.) et c) la participation à l'évolution du système éducatif (participation aux actions de formation, de production didactique, recherche pédagogique, etc.).

Paquay (1993, p. 115) cite cinq paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement : i) un maître est quelqu'un qui "instruit" (savoirs) ; ii) c'est un technicien qui a acquis des savoirs-faire pratiques ; iii) il est un professionnel qui se construit sur le terrain un ensemble de "savoirs d'expérience" qu'il a plus ou moins théorisé ; iv) c'est un acteur social engagé dans des projets collectifs et qui a conscience des enjeux des pratiques quotidiennes. Paquay précise que chacun de ces paradigmes n'éclaire évidemment qu'une partie de la réalité enseignante ; suivant le paradigme adopté, les perspectives sont différentes (on voit les choses autrement), mais surtout le mode d'action diffère (on fixe d'autres objectifs, on choisit d'autres stratégies…).

Legendre (1993) résume en onze points les attributions d'un enseignant, que nous rappelons : (1) Préparer et dispenser des cours dans les limites des programmes autorisés ; (2) Aider l'élève dans l'établissement de son profil de formation en fonction de son plan de carrière et de ses acquis ; (3) Aider l'élève à choisir des modes d'apprentissage et à déterminer le temps à consacrer à chaque programme et lui signaler les difficultés à résoudre pour atteindre chaque étape ; (4) Suivre l'élève dans son cheminement et s'assurer de la validité de sa démarche d'apprentissage ; (5) Superviser et évaluer ses projets expérimentaux et des stages en milieu de travail ; (6) Préparer, administrer et corriger les tests et les examens et compléter les rapports inhérents à cette fonction ; (7) Assurer l'encadrement nécessaire aux activités d'apprentissage en collaborant aux tâches suivantes (l'accueil et l'inscription des élèves, le dépistage des problèmes qui doivent être référés aux professionnels et, s'il y a lieu, la surveillance des élèves) ; (8) Veiller à l'équipement utilisé dans le cadre des activités d'apprentissage reliées à son enseignement ; (9) Contrôler les retards et les absences de ses élèves ; (10) Participer aux réunions en relation avec son travail ; (11) S'acquitter d'autres fonctions qui peuvent normalement être attribuées au personnel enseignant.

Un peu avant, Charlier et Donnay (1987) avaient défini le métier d'enseignant comme un métier de prise de décisions dans des systèmes complexes où interagissent de nombreuses variables dont l'enseignant fait partie.

Toutes ces conceptions, expriment bien, à notre avis, l'aspect complexe et dynamique de l'activité enseignante. Les variables à prendre en compte dans cette profession sont liées à

l'enseignant lui-même, à l'élève, au contenu de l'apprentissage, au système école dans lequel s'insère la classe, au système interactif entre l'enseignant et l'élève, entre l'enseignant et le contenu d'apprentissage, entre l'enseignant et les autres… De tout ceci, nous retiendrons pour notre recherche le lien qui peut exister entre la conception que l'on a de l'enseignant et la conception que l'on a de son comportement au travail.

C'est à ce niveau que l'on peut penser également que les différentes théories sur l'activité enseignante comportent, certes, des avantages qui leur sont propres, mais aussi des insuffisances qui limitent la portée de leurs résultats, confirmant par la même occasion la complexité de l'activité enseignante que nous évoquions en titre. Cette complexité mal comprise peut engendrer des contraintes susceptibles d'affecter sa satisfaction et, partant, sa motivation à s'investir pour la tâche qui est confiée.

Cette situation confère à l'enseignant une identité particulière que nous allons essayer de cerner dans le paragraphe qui suit.

1.2 – L'identité sociale et l'identité professionnelle

1.2.1 – L'identité sociale

L'enseignant est avant tout un être humain et, comme tel, dispose d'une reconnaissance sociale qui le positionne par rapport aux autres êtres humains de sa famille d'abord, mais aussi de son quartier, de son village, de sa ville, de sa commune, de sa région, de son pays. Cette identité peut être considérée comme l'essence même de l'individu en tant qu'être humain par rapport aux autres. Dans ce sens, on peut considérer l'identité comme la reconnaissance d'un individu par les membres de son groupe d'appartenance et par les autres groupes. Sous cette acception, un individu peut avoir deux identités : une **identité sociale** qui le positionne par rapport à son groupe social d'appartenance et une **identité professionnelle** par rapport à son univers professionnel d'exercice.

L'identité professionnelle relève d'un système multidimensionnel comprenant les relations que l'individu entretient avec ses pairs, mais aussi avec son identité sociale. L'univers scolaire étant en lui-même une entité sociale bien différenciée, avec ses interdits explicites ou cachés, l'enseignant est amené à gérer les conflits qui ne manquent pas de naître entre son identité sociale, en tant qu'identité humaine, et les acteurs du système (le groupe social). Ce qui peut expliquer aussi l'intensité des affects qui l'assaillent : angoisse, besoin accru d'identité et de reconnaissance, attitudes dépressives devant des menaces dont il a souvent du mal à savoir si elles proviennent de l'intérieur ou de l'extérieur, etc. (Huberman, 1989).

Le système scolaire, bien qu'enfermé dans des tensions spécifiques (Dérouet, 1992), est pourtant contingent de son environnement social ; son mode de fonctionnement comme la structure de ses sous-groupes sont à la remorque des tensions propres à la société dans son ensemble. Dès lors, l'enseignant, en tant qu'individu, se crée des mécanismes de défense qui lui permettent de faire face à ces tensions. Des conflits naissent dès que ces mécanismes de défense de l'identité sociale de l'enseignant sont en opposition excessive avec ceux de son identité professionnelle. L'espace scolaire reflétant comme un miroir les conflits qui marquent quotidiennement la société (bouleversement des valeurs, crise de l'autorité, rapidité des changements, etc.), ces tensions inter humaines peuvent contraindre l'enseignant à des égarements et à des replis sur son identité sociale. Or, cette identité sociale est le noyau même

de la motivation qui a poussé l'enseignant vers sa profession ; elle est le potentiel vivant qui donne à la personne le sentiment d'exister réellement dans son corps. C'est elle qui lui donne l'assurance de sa différence, de sa permanence et de son unicité.

Comme l'organisation spatiale de l'école est la projection même des modèles de réseaux de relations intra et interindividuelles, la place attribuée aux élèves, aux enseignants et aux autres personnels comme la structure des bâtiments et des salles de cours, déterminent un certain type de relations. Et toute modification de cet espace entraîne un changement dans ces relations. L'enseignant vit sa vie professionnelle dans cet espace, qu'il investit de ses propres significations. Cet espace, par sa capacité à contenir ou à expulser les manifestations psychologiques, peut stimuler ou bloquer l'épanouissement de son identité professionnelle et donc affecter probablement sa motivation au travail.

1.2.2 - L'identité professionnelle

Au regard de l'analyse que nous venons de faire sur l'identité sociale de l'enseignant, l'identité professionnelle peut être considérée comme une composante de l'identité sociale se référant à une profession déterminée qu'exerce un individu (ici l'enseignant en l'occurrence). Cette identité lui est conférée par ses pairs, c'est-à-dire son univers professionnel. Une fois devenu membre de ce milieu socioprofessionnel, l'individu voit alors reconnue son identité professionnelle, non seulement par ses pairs, mais aussi par les autres. Cette observation nous paraît importante, car elle permet de dire que, suivant qu'il exerce une ou plusieurs professions, un individu peut avoir une ou plusieurs identités professionnelles.

Maheu et Robitaille (1991, 1993) ont étudié l'identité professionnelle des enseignants et ont abouti à trois postulats théoriques. D'abord, la qualification est considérée comme un **processus dynamique de rapports sociaux** qui met en présence, dans une institution et un champ professionnel donnés, différents acteurs sociaux. Dans ces interrelations, l'autonomie individuelle et la qualification deviennent des enjeux déterminants entre les divers acteurs (élèves, collègues, direction et gestionnaires, regroupements syndicaux, associations professionnelles, etc.). C'est quand l'individu arrivera à faire accepter et reconnaître sa qualification dans ce champ professionnel précis que sa reconnaissance et sa légitimation sociale comme identité professionnelle prennent naissance. Nous rapprocherons le postulat aux compétences relationnelles décrites précédemment. Ensuite, cette identité professionnelle, dont le processus de formation s'appuie sur un ensemble de composantes institutionnelles, structurelles et sociales, est considérée comme **une affirmation de soi et une reconnaissance par soi-même et par les autres**. Ce postulat nous renvoie à des compétences dont celles disciplinaires. Enfin, l'activité enseignante est considérée comme **un travail réflexif**, directement centré sur l'élève et traversé de tensions entre deux rationalités : une rationalité interactive et communicationnelle, qui vise la valorisation des dimensions intersubjectives, normatives et symboliques de l'action et une rationalité plus instrumentale, tournée vers les finalités plus pragmatiques, stratégiques, formelles et objectives de l'action. C'est aux compétences didactiques que fait appel ce postulat.

Ainsi, l'activité enseignante peut être perçue comme un ensemble de rapports sociaux qui s'opèrent dans deux univers. Il y a l'univers immédiat (c'est-à-dire la classe), où se manifestent les relations de l'enseignant avec ses élèves (que nous pouvons qualifier de **relations**

pédagogiques). L'autre univers est constitué par l'ensemble plus large des réseaux socioprofessionnels (relations avec les collègues de même travail et qui relèvent de la définition d'un même groupe professionnel, relations avec les collègues d'autres groupes professionnels, avec l'administration scolaire, avec le mouvement syndical et les associations professionnelles, avec les parents d'élèves, etc.) face auxquels l'enseignant doit affirmer sa qualification. Nous qualifions ces dernières de relations **socioprofessionnelles**.

Pour leur part, Maheu et Robitaille (1993) ont abouti à catégoriser l'identité professionnelle de l'enseignant en trois familles : l'identité de retrait, l'identité d'autonomie et l'identité d'ambivalence. **L'identité de retrait** caractérise l'enseignant qui perçoit l'activité enseignante comme une activité individuelle limitée dans la salle de classe. Il est influencé par une perception personnalisée du statut social conféré à la profession ou à la discipline. **L'identité d'autonomie** concerne l'enseignant dont la pratique se construit sur une relation interactive positive de communication et d'échange avec les élèves. Ces derniers sont une préoccupation majeure de son travail. Un tel enseignant exprime des référents identitaires forts positifs envers la profession enseignante et le travail pédagogique. Il dispose d'une forte conscience du rôle qu'il remplit dans la société et des particularités de son travail. **L'identité d'ambivalence** fait référence à l'enseignant qui a une pratique pédagogique marquée par une séparation entre les élèves et la raison d'enseigner. Les élèves ne sont pas pour lui un facteur déterminant. Mieux, la faiblesse du travail des élèves est mise en avant pour justifier les difficultés insurmontables dans leurs rapports. Ce type d'enseignant se singularise tantôt par un retour sur soi, tantôt par une attention envers l'administration, les instances institutionnelles de gestion collective de l'activité enseignante ou sa discipline d'enseignement.

De son côté, Pouchain-Avril (1996) a abouti à quatre types d'identités professionnelles des enseignants, qu'elle qualifie de dynamiques : la dynamique A, la dynamique B, la dynamique C et la dynamique D. **La dynamique A** caractérise l'enseignant se singularisant par un grand optimisme quant à la situation présente et à son avenir professionnel personnel. Ce type d'enseignant est très critique à l'égard de sa discipline (qualifiée de rigide) et de son corps professoral (qualifié de trop faiblement impliqué dans la défense du corps). **La dynamique B** concerne l'enseignant caractérisé par la préservation d'une identité disciplinaire forte. C'est un type d'enseignant venu dans l'enseignement à la suite d'ambitions insatisfaites ailleurs. L'essentiel de son travail se résume à une transmission des contenus de programmes ; il ne cherche aucunement à aller au-delà du temps imposé, c'est-à-dire du strict minimum. **La dynamique C** fait référence à l'enseignant caractérisé par le développement d'une identité ambiguë, que l'on a du mal à situer, tellement son comportement est fluctuant. **La dynamique D** concerne l'enseignant caractérisé par le repli sur une identité du strict minimum dans son travail. C'est le type d'enseignant qui n'a qu'une ambition : sortir de l'institution dès que possible. Il perçoit son univers professionnel comme fermé et ne cherche aucunement à s'impliquer dans les relations interpersonnelles.

Ainsi donc, l'**identité professionnelle** des enseignants ne peut être traitée en référence exclusive à une qualification, mais également aux relations sociales qui naissent de la pratique quotidienne de l'enseignement. C'est à travers ces rapports, c'est-à-dire les relations avec les élèves et les réseaux sociaux constitutifs de l'environnement plus large de la pratique enseignante (collègues, direction, inspection, parents d'élèves, société civile, société religieuse, société politique, société socioculturelle et économique, syndicat, association professionnelle, etc.) que se construit l'identité professionnelle de l'enseignant. C'est au sein de ces relations que l'enseignant puise des ressources pour son action et rencontre aussi des contraintes qui façonnent l'affirmation de son identité professionnelle et sa motivation à s'investir dans le

travail qui lui est confié. A ce niveau, nous nous posons la question de savoir comment de nos jours cette identité est vécue et perçue par l'enseignant. La prise en compte de la perception que l'enseignant a de son identité professionnelle et de la qualité de ses rapports avec les autres nous paraît important dans tout processus cherchant à le mobiliser autour des tâches qui lui sont assignées.

Conclusion

Dans ce premier chapitre, nous avons fait un tour d'horizon de l'activité enseignante à travers une revue de la littérature. Nous retiendrons de ce survol de la littérature que l'activité de l'enseignant met celui-ci en interaction dynamique, non seulement avec l'élève, mais aussi avec différents facteurs dont le contexte dans lequel s'exerce l'activité. S'inscrire dans une logique prescriptible de ce que l'enseignant doit faire, sans préciser dans quelles conditions, au regard des contraintes inhérentes, pourrait générer des positionnements sources de tensions, donc d'insatisfaction.

L'analyse des différentes théories sur l'activité enseignante a permis de situer l'identité sociale de l'enseignant par rapport à son identité professionnelle. Si les enseignants du monde entier vivent pratiquement une relation de classe assez semblable, sont soumis à la dynamique éducative, il n'en demeure pas moins que les situations sont perçues différemment selon le contexte, la discipline enseignée ou le niveau de qualification auxquels chacun d'eux appartient et qui ont des effets sur sa motivation à s'investir ou pas dans le travail. C'est pourquoi le chapitre suivant est consacré à l'analyse de ce contexte particulier – que nous désignons par univers professionnel - avec lequel l'enseignant entretient des relations particulières dans le but de repérer les éléments spécifiques sur lesquels on pourrait agir pour améliorer sa motivation pour les tâches qui lui sont confiées.

Chapitre II – **L'UNIVERS PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT**

Introduction

Dans le chapitre I, nous avons parcouru la littérature sur l'activité enseignante. Nous avons décrit la complexité liée aux compétences à mobiliser (compétences disciplinaires, didactiques, relationnelles) pour la bonne mise en œuvre de cette activité dans des contextes aussi variés que la classe et l'environnement immédiat.

Le présent chapitre se centre sur l'analyse de ces contextes avec lesquels l'enseignant est en interaction permanente. Dans un premier temps, nous essayerons de cerner ce que recouvre explicitement ce concept d'univers professionnel. Nous tenterons ensuite de repérer les principales facettes ou dimensions qui composent cet univers professionnel et de voir, enfin, les relations que chacune de ces facettes entretient avec l'enseignant.

2.1 – Le cadre d'univers professionnel

Comme pour les autres concepts, nous avons sollicité différentes sources pour disposer d'une définition de l'univers professionnel susceptible d'éclairer notre recherche. Les dictionnaires consultés (Demay et Pechoin, 1992 ; Foulqué, 1991 ; Robert, 1999, etc.) n'abordent que le concept d'univers, qu'ils définissent comme **le milieu dans lequel on vit, le champ d'activité, le domaine auquel on limite ses ambitions, ses préoccupations**. Nos recherches dans la littérature scientifique ne nous ont pas non plus permis de trouver une définition explicite du concept d'univers professionnel.

Ainsi donc, au regard de ce que nous avons noté dans le chapitre précédent sur l'activité enseignante, nous définissons l'**univers professionnel** comme "**le champ délimitant le cadre de travail scolaire de l'enseignant, incluant non seulement ses pratiques quotidiennes en classe, mais également l'ensemble des ressources humaines et matérielles, internes et externes avec lesquelles celui-ci est – ou devrait être – en relation directe ou indirecte**".

2.2 – La structure de l'univers professionnel

Nous nous appuyons sur cette définition de l'univers professionnel pour essayer d'en repérer les différentes facettes ou dimensions et voir comment celles-ci se structurent les unes par rapport aux autres. Pour ce faire, nous partirons d'un constat général.

Quand vous posez à l'homme de la rue la question de savoir les éléments qui composent l'univers professionnel de l'enseignant, la réponse généralement donnée est la suivante : ce sont les élèves. Quand cette même question est posée aux enseignants, ces derniers ont aussi, de prime abord, tendance à citer les élèves. Si vous leur accordez un peu plus de temps de réflexion, ils ajoutent l'école, les collègues et les autorités scolaires, sans plus. Rarement ils font référence aux autres partenaires sociaux, à leur famille, à la société d'une façon générale.

C'est peut-être ce qui explique l'isolement dans lequel l'enseignant semble se trouver généralement. Souvent dans sa classe devant un groupe d'élèves, l'enseignant se trouve quasiment isolé. Il n'a de modèle que le souvenir de ses enseignants, quand il était élève ou stagiaire à l'école normale, s'il a eu le privilège de passer par-là (Gather Thurler, 1996).

Comment, dès lors, l'enseignant pourra-t-il assurer efficacement la mission qui est la sienne, celle de se préoccuper non seulement de l'avenir de tel ou tel élève, mais aussi de la destinée de la nation et de l'humanité ? N'est-ce pas cette vision restrictive de ses responsabilités trop souvent ramenées à une simple transmission de connaissances bien circonscrites, de quelqu'un qui connaît (l'enseignant) vers un autre qui ne connaît pas (l'élève) et qui fait qu'on ne voit dans la relation pédagogique que ce binôme enseignant-élève ? Au-delà de la classe et de l'établissement, l'enseignant n'est-il pas susceptible d'être en contact avec d'autres acteurs de la vie humaine pour mieux organiser et gérer ses activités professionnelles ? Si oui, quels sont ces acteurs ? Quels types de relations ont-ils ou devraient-ils avoir ? Comment l'enseignant met-il en œuvre les compétences relationnelles évoquées tantôt ? Si non, pourquoi ? Que lui faut-il pour cela ?

Une première tentative de réponse vient de Mialaret (1990), qui distingue les éléments suivants comme étant ceux susceptibles d'être en interaction permanente avec l'enseignant. Il s'agit essentiellement de **la société** ou le type de société avec ses caractéristiques historiques, économiques, culturelles, politiques, etc. **le système éducatif** dans son ensemble avec ses structures, son fonctionnement ; **la communauté** dans laquelle est installé l'établissement scolaire, avec ses caractéristiques : milieu urbain ou rural ; **l'établissement scolaire** lui-même avec ses caractéristiques : architectures, équipements, fonctionnement, équipe professorale (sa grandeur, sa qualité, sa cohésion) ; **la salle de classe** avec ses caractéristiques (utilisation à des fins éducatives, etc.) ; **l'enseignant**, sa personnalité, ses compétences ; **le groupe-classe** en tant que réalité psychosociologique.

Ces différents éléments recoupent bien le contenu de la définition de l'univers professionnel tel que nous l'avons décrit précédemment. La question reste de savoir si les éléments ainsi identifiés se présentent de façon isolée ou s'ils sont en interrelations. S'ils sont en interrelations, comment se structurent celles-ci ? C'est ce que nous avons tenté de comprendre par l'analyse de la structure de l'univers professionnel de l'enseignant.

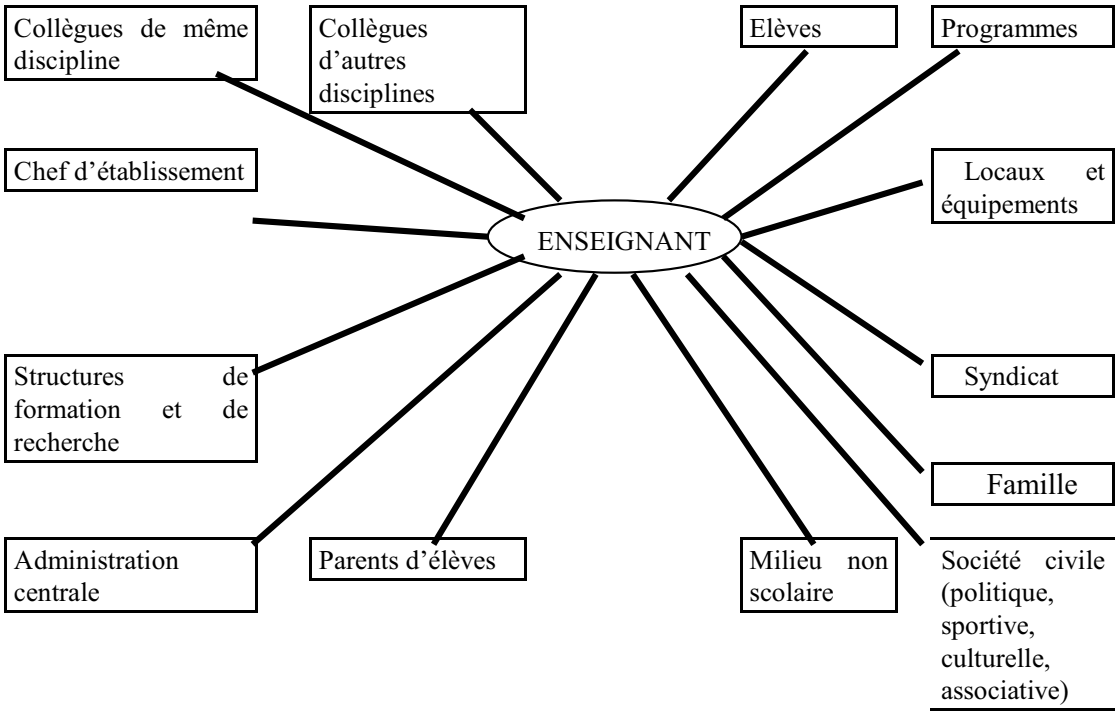
Pour trouver une réponse à ces différentes questions, nous avons fait appel à des personnes-ressources (trois enseignants de l'enseignement élémentaire, huit professeurs de l'enseignement secondaire, deux professeurs-chercheurs de l'enseignement supérieur, trois directeurs d'écoles et deux parents d'élèves, tous choisis en raison de leur expérience et leur connaissance du sujet). Ils devaient, à partir de la définition de l'univers professionnel de l'enseignant proposée précédemment et à laquelle tous adhèrent, et des éléments ci-dessus identifiés, faire des propositions de structure. Le fruit de cette investigation a permis de dresser ce premier schéma (figure n°1).

Un rapide coup d'œil sur ce tableau montre effectivement les principaux éléments identifiés comme constituant l'univers professionnel de l'enseignant, mais de façon encore éclatée. Ces éléments, présentés de cette façon (c'est-à-dire isolément), ne permettent pas de distinguer les zones de plus ou moins grande proximité des uns par rapport aux autres. Il ne saurait donc nous apporter tout l'éclairage recherché.

En effet, si l'univers professionnel de l'enseignant est composé d'éléments, cela ne veut certainement pas dire qu'il est une somme de ces éléments, comme la démarche cartésienne nous inciterait à le croire. Il devrait plutôt, pensons-nous, être perçu comme un système, c'est-à-dire un ensemble d'éléments plus ou moins complexes, organisés et en interaction dynamique en fonction des buts poursuivis. Cette organisation, pour être reconnue comme telle, a nécessairement besoin d'une certaine permanence ou stabilité. Son degré de complexité

dépendra à la fois du nombre de ses facettes, de la nature et du flux des relations qui les lient entre eux. Ces relations caractérisent les raisons d'être du système et donnent la mesure de la richesse de l'information qu'il contient. Il convient donc d'accorder autant d'importance aux facettes qui composent l'univers professionnel qu'aux relations existant entre celles-ci (Bonami et al., 1996).

Figure n°1 : Univers relationnel de l'enseignant



Au regard de la question-problème qui nous préoccupe ici (celle de repérer les interrelations dans le système univers professionnel de l'enseignant), une approche systémique de l'école paraît riche en enseignements. En effet, d'après Senge (1990), l'approche systémique est à considérer comme une discipline qui permet d'avoir une vision globale des phénomènes et des organisations définis sous l'appellation de **systèmes**. C'est un cadre de référence qui permet de voir des interrelations plutôt que seulement des objets éparpillés. Elle permet de découvrir les structures sous-jacentes à la complexité de ces systèmes. Ils sont comme un réseau de composantes interdépendantes qui fonctionne en vue d'atteindre un but. Cette interdépendance des composantes fait qu'une intervention sur l'une d'entre elles a des répercussions sur toutes les autres composantes ou, tout au moins, sur plusieurs d'entre elles. Plus cette interdépendance est grande, plus la communication et la coopération exigent une qualité des relations plus importante.

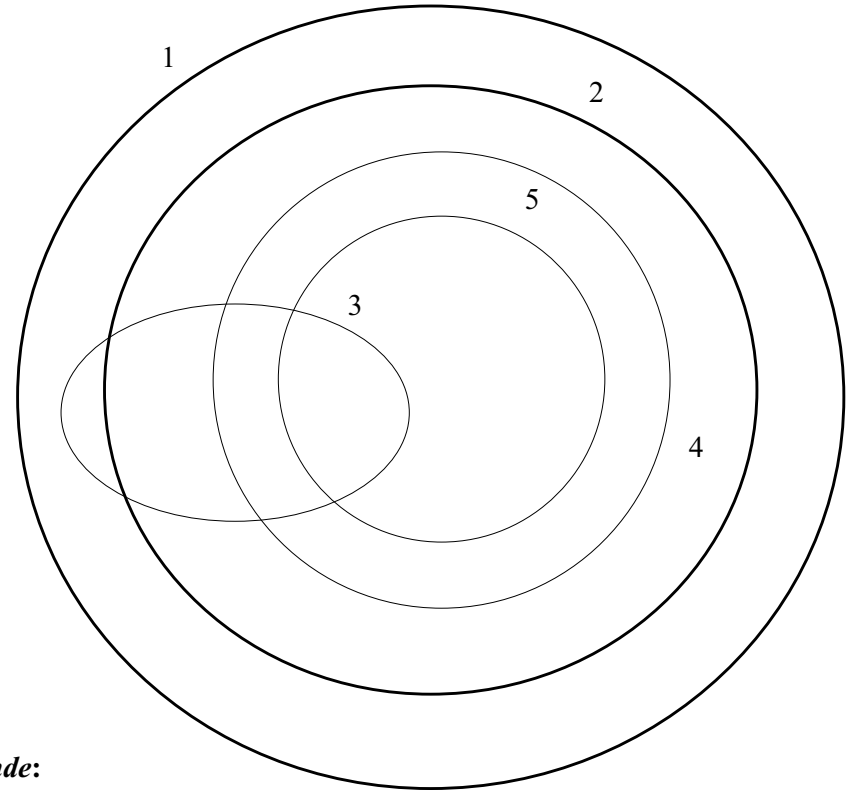
L'approche systémique s'articule autour de quatre caractéristiques principales : **une frontière, une ouverture, une transformation et une décomposition**. La détermination de **la frontière** ou limite du système correspond à ce que Barnabé (1997, p.99) appelle "la ligne de démarcation qui détermine l'inclusion et l'exclusion du système de certains éléments". **L'ouverture** est ce qui permet au système d'être en constante relation (ou échange) avec son univers. Le fonctionnement de l'approche systémique consiste à transformer des données reçues à l'entrée (intrants ou inputs) en résultats attendus à la sortie (extrants ou outputs). Par

le phénomène de rétroaction, le système reçoit des informations sur les résultats de la transformation. Ces résultats sont renvoyés à l'entrée du système, devenant ainsi de nouvelles données d'entrée : c'est la boucle de rétroaction. Chaque composante du système peut être subdivisée en sous-composantes ayant les mêmes caractéristiques que le système principal dont ils font partie. C'est la **décomposition** du système en sous-systèmes. Bonami (1996) nous apprend que, dans l'approche systémique, si la rétroaction des résultats d'une transformation marque une accélération de celle-ci (dans le même sens), il s'agit d'une **rétroaction positive**. C'est le cas par exemple lorsque nous constatons, dans l'analyse des relations que l'enseignant entretient avec son univers professionnel, qu'une insatisfaction avec un élément provoque une série d'autres insatisfactions ailleurs. Si, par contre, la rétroaction marque un mouvement de la transformation en sens inverse, on a affaire à une **rétroaction négative**. C'est le cas, par exemple, lorsque l'insatisfaction d'un enseignant à l'égard d'un élément de son univers professionnel provoque une satisfaction avec d'autres. Cette remarque de Bonami (1996) nous paraît importante pour la suite de notre travail.

Ainsi, forte de cet apport systémique, l'analyse de toute institution de formation, comme l'école, gagnerait en efficacité si elle se prolongeait par une étude plus large qui la placerait dans le système éducatif global considéré, peut-être même dans la société qui la caractérise. La pratique actuelle de règlement des crises scolaires (grèves des élèves ou des enseignants) ne peut que confirmer l'urgente nécessité d'avoir une approche plus globale de celles-ci que de vouloir les traitements isolément.

C'est cette approche systémique que nous avons essayée de nous approprier dans l'analyse de l'univers professionnel de l'enseignant. Elle donne une vision plus complète du système "école" et laisse percevoir les facettes en interaction dynamique. Elle sert de cadre de référence à l'intérieur duquel les faits à observer se situent et se hiérarchisent les uns par rapport aux autres. C'est fort de cette analyse que nous avons réexaminé la figure n°1 et abouti au schéma suivant (figure n°2).

Figure n°2 : Notre approche systémique de l'univers professionnel de l'enseignant (Système d'inclusion)



***Légende*:**

1 : Sphère du système social (société civile)
2 : Sphère du système scolaire (Administration, Inspection, Milieu professionnel non scolaire, programmes, structures de formation et de recherche)
3 : Sphère familiale de l'enseignant
4 : Sphère de l'établissement (Direction, collègues, parents, locaux, équipements):
5 : Sphère de la classe (élèves)

Ce schéma révèle qu'en réalité l'univers professionnel de l'enseignant est un système englobant un ensemble d'éléments ou facettes qui sont en interaction dynamique et qui se présentent sous forme de système d'inclusion. C'est par cette approche qui nous a amené à réexaminer la figure n°1. Un brainstorming avec 10 personnes-ressources (2 professeurs chercheurs d'université, 2 inspecteurs de l'éducation nationale, 6 professeurs de sciences et de technologie) nous a amenés progessivement à reconstituer l'**univers professionnel de l'enseignant**, que nous avons défini par la suite comme :

a) – L'**univers physique de travail**, c'est-à-dire les locaux, le matériel didactique audiovisuel et d'expérimentation, le cadre ou environnement physique de travail interne (aménagement intérieur de l'école) et externe (accès, environnement proche, etc.). Cet univers physique fait référence à l'environnement pratique de travail de l'enseignant (salle de cours, laboratoire de travaux pratiques, la salle de rangement, mobilier : tables, armoires et chaises, etc. ; matériel didactique audiovisuel et d'expérimentation, cadre ou environnement physique de travail interne (aménagement intérieur de l'école) et externe (accès, environnement proche, etc.), aides audiovisuelles comme le rétroprojecteur, le projecteur de diapositives, le projecteur de films, l'ordinateur, documents pédagogiques, etc.

b) - L**'univers humain de travail**, c'est-à-dire les relations avec les élèves, les collègues, le chef de l'établissement, les parents d'élèves (univers interne), les écoles de formation, les structures de formation continuée, le corps de contrôle et d'encadrement pédagogique, les ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels, etc.). Cet univers caractérise l'ensemble des acteurs avec lesquels l'enseignant est – ou devrait être - en contact direct ou indirect : élèves, collègues, chef d'établissement, parents d'élèves, écoles de formation, structures de formation continuée, corps de contrôle (inspecteurs), encadreurs pédagogiques (conseillers pédagogiques), artisans, industriels, économistes, etc.).

c) - L'**univers "des tâches"** de l'enseignant, à savoir :

* ses ***tâches habituelles*** (préparation de ses cours, préparation du matériel didactique pour ses cours, prestation de ses cours, gestion de sa classe, l'évaluation des élèves et de son travail, corrections, etc.). L'univers des tâches habituelles porte sur l'activité classique, ordinaire de l'enseignant comme les conditions de préparation de ses cours, la prise en compte de certaines références telles que les programmes officiels, les instructions ministérielles ou académiques, la diversification de la documentation pédagogique, la prise en compte des réactions des élèves pendant les cours, l'évaluation du travail des élèves, la gestion de la classe, etc.).

* ses ***tâches occasionnelles à l'intérieur de l'école*** (préparation du plan de cours de l'année, participation à des réunions de coordination des enseignements avec les collègues concernés, participation à des réunions à propos de questions administratives ou d'organisation de l'école, participation à des réunions pour concevoir le projet éducatif de l'école, fabrication du matériel didactique avec des collègues, etc.).

* ses ***tâches occasionnelles à l'extérieur de l'école*** (participation à des réunions de formation continue, participation à des groupes de travail sur le programme, participation à des groupes de recherche, etc.).

d) - **l'univers associatif syndical et professionnel,** c'est-à-dire :

* ***le syndicat*** (inscription à un syndicat d'enseignants, participation aux réunions du syndicat d'enseignants, lecture des documents syndicaux, occupation d'un poste de dirigeant du syndicat d'enseignants, etc.) ;

* ***la professionnalisation*** (inscription à une association d'enseignants ayant pour but d'améliorer la pédagogie, participation aux réunions de l'association, lecture des documents de l'association, occupation d'un poste de dirigeant de l'association, lecture des documents concernant l'évolution de sa discipline, abonnement à une revue présentant des travaux de sa discipline, lecture des documents concernant la pédagogie ou la didactique de sa discipline, etc.).

Conclusion

En guise de conclusion du présent chapitre, nous pouvons retenir que l'univers professionnel de l'enseignant est un champ bien délimité qui comporte différentes dimensions avec lesquelles l'enseignant entre - ou est susceptible d'entrer - en relation directe ou indirecte pour la mise en œuvre et la bonne fin de sa mission. Il s'agit pour l'essentiel de l'environnement

physique et matériel de travail de l'enseignant, de son univers humain, de ses tâches habituelles, de ses tâches occasionnelles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, de son univers associatif (syndicats et associations professionnelles). Nous avons observé aussi qu'une approche systémique de cet univers professionnel permettrait une plus grande visibilité des nombreuses cohérences et contradictions, internes et externes, qu'il importe de bien comprendre pour cerner la complexité des relations qui s'y nouent et se dénouent. L'examen de ces caractéristiques a permis de mieux comprendre la pertinence de considérer l'activité enseignante comme une activité située, plaçant l'enseignant dans un environnement interactif spécifique. Son activité s'appuie donc sur des programmes officiels dont le contenu, la durée et le lieu d'opérationnalisation peuvent générer des contraintes pour lui. Le chapitre suivant va traiter de la qualité des relations (en termes de satisfaction ou d'insatisfaction) qu'entretient l'enseignant avec chacune de ces différentes dimensions de son univers professionnel.

Chapitre III - **LA QUALITE DES RELATIONS DE L'ENSEIGNANT AVEC SON UNIVERS PROFESSIONNEL OU SATISFACTION AU TRAVAIL**

Introduction

Le chapitre précédent a précisé ce qu'est l'univers professionnel de l'enseignant et identifié ses principales facettes ou dimensions, ainsi que les relations existant – ou devant exister - entre celles-ci et l'enseignant. Le présent chapitre va tenter de pénétrer le concept de "la qualité de ces relations" en termes de satisfaction ou d'insatisfaction de l'enseignant. Pour cela et comme pour les concepts étudiés jusqu'ici, nous analyserons d'abord la littérature scientifique et les dictionnaires spécialisés, avant de situer ces concepts par rapport à la présente recherche.

3.1 – L'approche conceptuelle

Comme nous venons de le voir dans le chapitre II, l'activité enseignante fait appel à un **ensemble de relations ou rapports d'échanges entre l'enseignant et les éléments constitutifs de son univers professionnel avec lesquels il est lié par un projet commun, un but commun**. Ce qui s'échange entre ces parties, ce sont les ressources dont l'une et l'autre ont **besoin** pour réaliser le projet qui les lie (individuellement ou collectivement).

Compris sous cet angle, la satisfaction de l'enseignant se situerait dans l'obtention de ce dont il a besoin dans cette opération d'échange. Si chaque partie avec laquelle l'enseignant est en relation d'échange obtient ce qu'elle a besoin pour la réalisation de son projet, on pourrait dire qu'il existe une relation de qualité entre ces différentes parties.

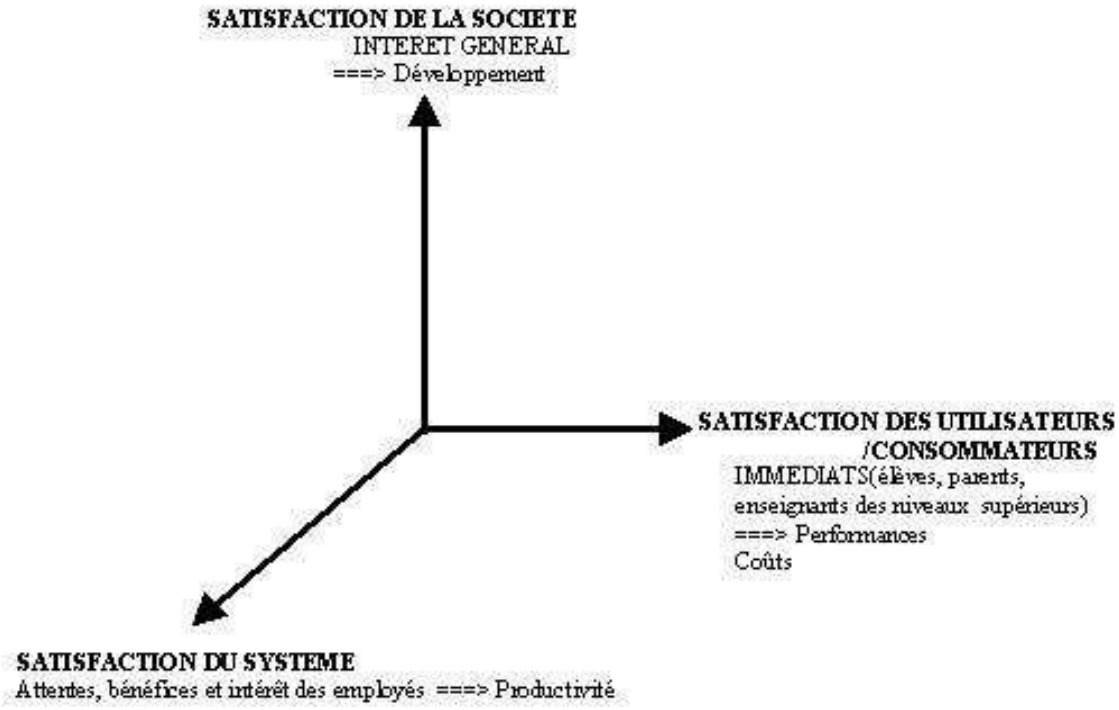
Cette approche de la satisfaction par la qualité commence à gagner de nombreuses sphères de la vie humaine (Téboul, 1990 ; Roger, 1990) ; elle est encore plus visible dans le monde industriel (Nathan, 1994). En psychologie et psychométrie, le concept de qualité, notamment la qualité de vie, fait l'objet de nombreux travaux (De Leval, 1997 ; Dazord, 1993 ; Cella, 1990). De Leval (1997, p. 7) définit la qualité de vie comme "l'écart entre les aspirations futures et le vécu présent". Nous y reviendrons.

Murgatroyd et Morgan (1993) notent que les programmes d'études scolaires sont un exemple de qualité à l'école, puisqu'ils ont pour objet d'assurer une certaine qualité de l'enseignement. Les examens fixés par le ministère constituent une forme d'inspection, c'est-à-dire d'assurance-qualité des formations dispensées dans les écoles. Ce qui amène à considérer que la **qualité**, dans une situation de relation, peut être définie comme **l'aptitude de cette relation à satisfaire les besoins ou attentes des parties concernées**. Ainsi définie, la satisfaction serait alors l'écart entre un état de besoin (situation souhaitée) et un état réel qui caractérise l'offre faite pour répondre à ce besoin (situation réellement vécue). Si l'écart est nul, on dira qu'il y a satisfaction . Lorsque l'écart est positif, c'est-à-dire lorsque la situation souhaitée est plus importante que la situation réellement vécue, on parlera d'insatisfaction dans la relation considérée.

Certes, cette approche de la qualité a suscité et suscite encore de nombreux débats dès qu'on a essayé de l'introduire dans le système éducatif (Barnabé, 1997 ; Arcaro, 1995a ; Mortimore, 1992).

Pour Nathan (1994), la qualité a été et est plus que jamais à l'école. Selon celui-ci, les programmes de formation, les référentiels ou encore les curricula ne sont autres que des besoins en matière de formation sous forme de capacités à développer ; seulement à l'école, ils sont plus implicites qu'exprimés. Ainsi, l'approche personnalisée des besoins en formation, par exemple, traduit une démarche de qualité. Rapporté au niveau du système éducatif, la démarche qualité peut s'illustrer graphiquement par trois axes (figure n°3).

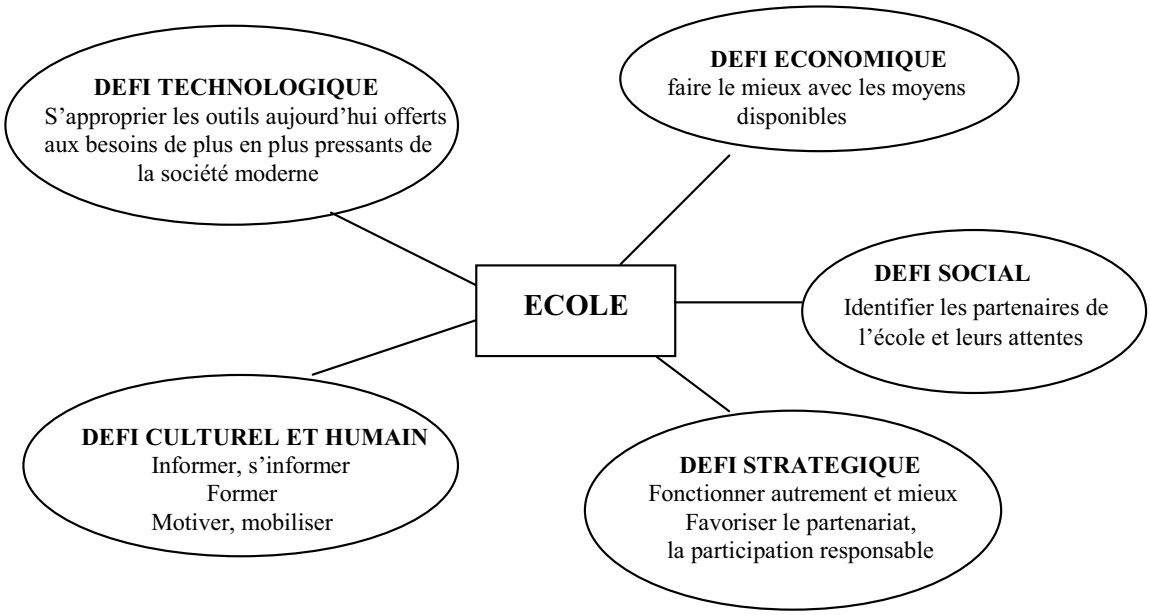
Figure n°3 : Approche de la démarche qualité à l'école



Sous cet angle, la démarche qualité aurait l'avantage de favoriser certaines conduites positives très recherchées à l'école comme l'écoute active d'autrui, le décloisonnement des services et des disciplines…toutes choses qui pourraient faciliter la mise en synergie des idées, des expériences et des efforts. La démarche qualité à l'école serait un système de gestion visant à l'optimisation de l'ensemble des ressources de formation ou de service (Glasser, 1992 ; Juran, 1988). Dans ce sens, elle se donnerait des fondements culturels caractérisés par la recherche constante de la mobilisation et l'implication de tous ses partenaires. Cette mobilisation et cette implication reposeraient alors sur trois valeurs particulières (Byrnes et al., 1992) : i) le respect du partenaire (externe ou interne) : le connaître, être à l'écoute de ses attentes, tout faire pour apporter une réponse sans défaut et adaptée à ses besoins ; ii) la confiance par une assurance qualité dont la finalité est de développer des relations de confiance entre les partenaires ; iii) l'échange, c'est-à-dire la communication entre partenaires (élèves, enseignants, parents, autorités, agents de service, etc.) engagés dans la mission collective d'éducation.

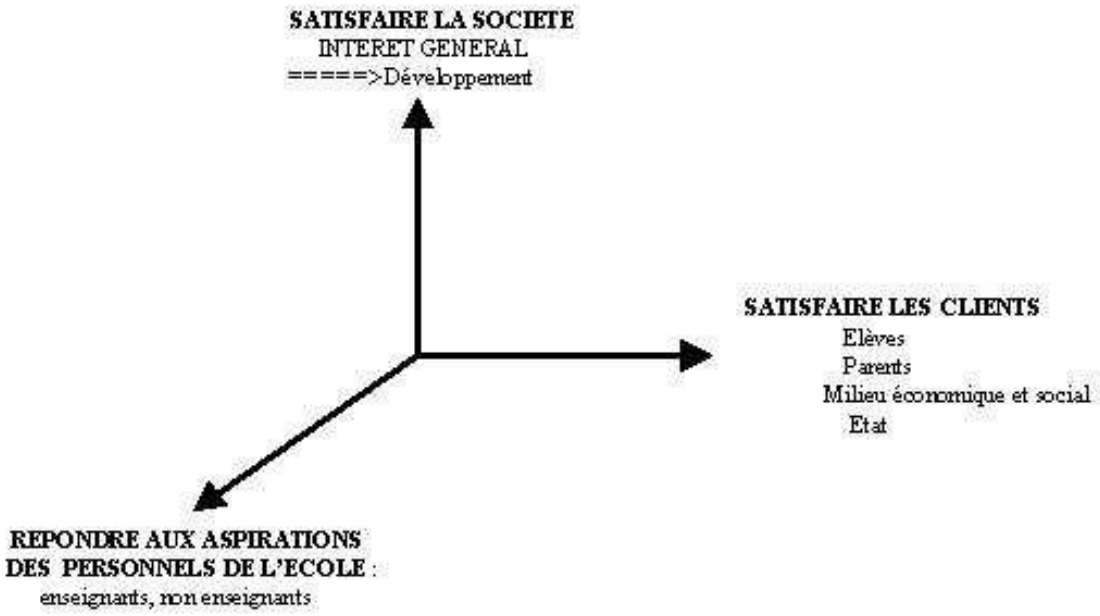
Ces valeurs constitueraient alors des défis pour le système éducatif que l'on peut résumer en cinq catégories : défi technologique, défi économique, défi culturel et humain, défi social et défi stratégique. Ces défis sont illustrés graphiquement par la figure n°4.

Figure n°4 : Les défis de l'éducation



Les **défis technologiques** correspondent à la capacité de l'école de s'approprier les outils offerts par les progrès scientifiques et technologiques pour mieux répondre aux attentes de la société. Les **défis économiques** font référence à la capacité de l'école de pouvoir avec peu de moyens, faire mieux. Les **défis culturels et humains** correspondent à la capacité de l'école de s'ouvrir à la modernité pour s'informer des attentes de la société pour mieux former, informer, responsabiliser, motiver enseignants, élèves, gestionnaires. Les **défis sociaux** correspondent à la capacité de l'école d'identifier ses clients et fournisseurs, internes et externes, ainsi que leurs attentes, dans la perspective de mieux orienter ses activités. Les défis stratégiques correspondent à la capacité de l'école d'avoir une stratégie de fonctionnement dynamique, c'est-à-dire de fonctionnement autrement et mieux en rapport avec l'évolution de la société, de favoriser le partenariat avec les autres acteurs de la société comme les milieux économiques, industriels, artisanaux, culturels, politiques, etc. La démarche qualité pour l'école viserait alors trois objectifs : (1) répondre aux attentes de ses clients, (2) répondre aux aspirations de ses personnels, (3) assurer sa pérennité. La figure n°5 illustre ces objectifs.

Figure n°5 : Objectifs de la démarche qualité à l'école



L'objectif ***satisfaire ses partenaires*** correspond à la capacité de l'école de se donner un esprit d'entreprise et de partenariat, dans un but de répondre aux attentes des uns et des autres, mais d'y trouver aussi ses bénéfices. C'est cet esprit que nous appelons Gagnant/Gagnant. Pour cela, la satisfaction des partenaires doit être perçue comme la recherche permanente de la qualité de l'activité enseignante et des services qui la sous-tendent, dans le but du respect du contrat pédagogique par tous (élèves, parents, société, enseignants, personnels de service, etc.).

L'objectif ***répondre aux aspirations des personnels*** fait référence à la capacité de l'école de susciter la mobilisation et l'engagement de ses personnels par : le renforcement du sentiment de fierté et d'appartenance à une famille ; la reconnaissance des efforts, des mérites et leur récompenses ; la stimulation de l'intérêt du travail, la volonté de réussir donc d'être compétent, la motivation au travail ; la valorisation de toutes les intelligences de l'école (du gardien au chef d'établissement, en passant par les élèves, les enseignants, les secrétaires, les surveillants, etc.) et l'obtention du concours de chacun pour le progrès du travail scolaire ; l'assurance du bien-être et de la sécurité de tous, la responsabilisation et la confiance à chacun ; le respect et la considération de chacun pour ce qu'il fait.

L'objectif ***satisfaire la société*** fait appel à la capacité de l'école de : optimiser les ressources mises à sa disposition par une gestion anticipée des emplois et des compétences ; mieux disposer et organiser ces ressources ; s'adapter aux progrès scientifiques et technologiques pour progresser en permanence ; améliorer, innover le cadre de travail et de vie par la recherche du mieux-être, du confort et de l'ambiance dans le travail dans le but de répondre aux besoins de la société qui l'a créée pour son développement.

Chercher à relever tous ces défis serait alors tendre vers la recherche de l'excellence dans l'enseignement.

Sztajn (1992) a été un de ceux qui se sont élevés contre l'introduction de la démarche qualité dans l'éducation. Il considère ces termes comme empruntés au monde industriel et reproche à leurs promoteurs de vouloir considérer les écoles comme si elles étaient des établissements commerciaux ou des usines. Sztajn est soutenu dans sa position par Kohn (1993). Pour celui-ci, s'il reconnaît que plusieurs valeurs proposées par la démarche qualité correspondent aux meilleures théories de l'éducation, il demeure cependant sceptique à l'idée que cette démarche suggère d'utiliser des données quantitatives, de parler de clients et de traiter les élèves de travailleurs.

Le débat soulevé par Sztajn et Kohn a provoqué des réponses de la part des promoteurs de la qualité dans l'éducation. Ce sont d'abord Schmoker et Wilson (1993b) qui souligneront que les inquiétudes de Sztajn et Kohn viennent du fait de ne pas savoir-faire la distinction entre l'adoption des méthodes de la démarche qualité et son adaptation intelligente. Pour eux, c'est aussi parce que l'éducation a trop longtemps manqué de données et de rétroaction. Quant au vocabulaire de la qualité relevé par Kohn, Schmoker et Wilson soutiennent que l'expérimentation de cette démarche dans de nombreuses écoles révèle que les éducateurs comme les élèves y trouvent quelque chose de très rafraîchissant (Natale, 1992 ; Ethier, 1994 ; Calek, 1995).

Pour sa part, Schenkat (1993a) a émis la crainte qu'en se rangeant du côté de Kohn, on manquera une belle occasion de professionnaliser l'éducation ; on a besoin de changer la façon de penser au sujet de l'activité enseignante et de l'apprentissage. Schenkat (1993a, p.65) abonde dans le même sens et recommande de garder l'esprit ouvert plutôt que de rejeter une démarche qui apporte plus d'avantages que d'inconvénients à l'éducation.

Bonstingl (1993) répondra aussi à Kohn en se disant surpris de constater qu'il est apparemment aussi mal informé au sujet de la démarche qualité. Il explique à Kohn comment au contraire la gestion totale de la qualité est susceptible de profiter aux élèves. Cette nouvelle forme de gestion, selon lui, crée chez les élèves la joie d'apprendre, de progresser et de s'améliorer constamment. Quant à l'appellation de travailleurs à laquelle s'oppose Kohn, Bonstingl répond que les élèves sont et ont toujours été des travailleurs dans les écoles. Ce qui est différent dans le paradigme de la qualité, c'est que la nature du travail n'est pas la même. Capper et Jamison (1993) tenteront d'analyser la gestion totale de la qualité en s'appuyant sur l'évolution des théories des organisations. Leur analyse se concentre sur la capacité de la démarche qualité de transformer l'éducation en un système qui offre une éducation équitable, c'est-à-dire une éducation qui ouvre les portes à tous les élèves, quelles que soient leurs différences.

Pour Crosby (1980), s'il y a un concept que de nombreux éducateurs ont plus de difficulté à saisir, c'est celui des coûts attachés à la non-qualité, puisqu'ils ne sont pas convaincus en général qu'il y ait des coûts associés à la non-qualité. C'est cette observation qui fait dire à Fields (1994) qu'une école qui a un taux de décrochage de 20% et dont 30% des diplômés ne satisfont pas les clients externes, doit chiffrer la non-qualité à 50% de son budget total. Des chercheurs tels que Carras, Dowd et McCormick (1994) et Barnabé (1995) ont repéré comme exemples d'éléments des coûts de la non-qualité l'absentéisme du personnel, l'indiscipline, les échecs, etc.

3.2 – La satisfaction au travail

De nombreuses études se sont consacrées à la satisfaction au travail en général (Francès, 1995 ; Ripon, 1987 ; Mogenet, 1985), à la satisfaction au travail des enseignants (Ndoye, 1996 ; Huberman, 1989a, Chapman, 1982). Certaines de ces études l'abordent sous l'angle d'opinions ou de réactions émises spontanément. Elles ont essayé de comprendre le phénomène à partir de ses effets et l'ont situé dans ce qu'ils appellent la démotivation de l'enseignant ou le malaise enseignant (ADEA, 2000 ; Estève et Fracchia, 1988 ; Ranjard, 1984 ; Abraham, 1984). Ce malaise des enseignants s'exprimerait par des comportements comme l'absentéisme, les retards, les maladies ou les grèves. D'autres chercheurs ont tenté d'expliquer le phénomène par ses causes qui peuvent être contextuelles, c'est-à-dire liées aux conditions de travail dans la classe (Ranjard, 1984), statutaires, c'est-à-dire liées à la considération sociale de la fonction enseignante (Estève et Fracchia, 1988 ; Abraham, 1984) ou psychologiques, c'est-à-dire des tensions psychologiques subies quotidiennement par les enseignants (Brunet et al., 1991 ; Passaquay, 1989).

L'étude récente menée sur les enseignants du primaire et du secondaire du Sénégal à propos de ce malaise enseignant par l'ADEA et la Coopération française (ADEA, 2000) a conclu que les enseignants sénégalais expriment des opinions très négatives traduisant leur insatisfaction, avec plus ou moins d'intensité, sur leur situation professionnelle. Au-delà de ce constat, l'étude a montré que les différences dans le degré d'insatisfaction des enseignants s'expliquaient assez peu par les facteurs pris en compte dans l'étude, mais plutôt par deux raisons principales. La première raison est technique et est liée à la nature des données recueillies. Les informations collectées sont à l'origine de nature qualitative et ont été transformées pour les besoins de l'analyse en données quantitatives. C'est ainsi qu'un indice de satisfaction a été construit sur la base des réponses aux différents items du questionnaire. L'échelle numérique obtenu n'a alors pas forcément toutes les caractéristiques d'une échelle de mesure classique utilisée en sciences humaines lorsqu'on travail avec des indices factuels (pouvoir discriminant, fidélité et validité). Ce qui a rendu l'analyse moins productive. La deuxième raison avancée est liée au fait que la variabilité de l'indice de satisfaction assez faiblement expliquée par les variables de l'étude prouve que d'autres facteurs influent également sur le discours des enseignants. En somme, la façon dont ce concept de satisfaction ou insatisfaction a été opérationnalisé (donnée qualitative) semble être à l'origine de ce que cette étude considère comme une analyse moins productive.

Il nous semble évident qu'aborder un concept aussi sensible que la satisfaction sous cet angle peut être générateur de confusion et ainsi entacher les résultats. Disposer d'une description très claire du concept aurait probablement favorisé le choix et la construction d'instrument de mesure suffisamment fiable pour la collecte d'informations effectivement recherchées (De Ketele et Roegiers, 1996).

Francès (1995) définit la satisfaction au travail comme la somme des différences entre les aspirations d'un travailleur et ce qu'il rencontre effectivement dans l'emploi. Et plus les attentes (A) dépassent ce qui est obtenu (O), moins la satisfaction est grande, pour un résultat donné. Ce modèle d'écart a été proposé depuis 1961 par Katzell (1961) pour la satisfaction du salaire. Il est adaptable pour chacune des attentes liées à un travail, à condition toutefois de concevoir que les termes (A) ou (O) sont des estimations subjectives que le travailleur avance (parfois difficilement) et non des quantités objectivement mesurables.

Ripon (1987) abonde dans le même sens quand il définit la satisfaction comme l'état émotionnel qui résulte de la correspondance entre ce que la personne attend de son travail, et ce qu'elle en retire. Ainsi, poursuit-il, l'insatisfaction et la satisfaction sont les résultats possibles de la rencontre entre le travailleur et ses comportements, d'une part, et ce que les situations professionnelles procurent, d'autre part.

Ces approches de Francès et de Ripon semblent plus proches de notre préoccupation. C'est en considération de ces facteurs que, dans notre recherche, la qualité des relations de l'enseignant avec son univers professionnel a été définie comme l'écart entre la situation souhaitée D par l'enseignant pour considérer la relation qu'il entretient avec une composante donnée de l'univers professionnel comme satisfaisante et la réalité R de cette relation telle qu'elle est perçue par celui-ci. Ainsi, si l'écart (D – R) est nul, c'est-à-dire si la qualité de la relation vécue correspond à la qualité souhaitée (attendue de cette relation) par l'enseignant, on parlera de satisfaction. Si par contre l'écart (D – R) est positif, c'est-à-dire si la qualité souhaitée de la relation est supérieure à celle vécue, on parlera d'insatisfaction. Il n'est peut-être pas trop de souligner que la relation en question ici soit celle relative au travail, donc cernée dans ces limites.

C'est cette satisfaction, définie en termes d'écart entre les souhaits (attentes ou aspirations) et les vécus (résultats obtenus), qui est prise en compte dans notre présente étude.

Conclusion

Le présent chapitre a analysé le concept de "la qualité des relations" (en termes de satisfaction) qu'entretient l'enseignant avec chacune des dimensions ou facettes de son univers professionnel. La revue de la littérature a montré que ce concept a souvent fait l'objet de nombreux débats ; d'où l'importance de lui donner une définition suffisamment opérationnelle pour ne pas générer des confusions. C'est dans ce sens que nous l'avons définie comme l'écart entre ce qui est souhaité par l'enseignant pour considérer la relation comme satisfaisante et la réalité de cette relation. Lorsque cet écart est nul, on dit qu'il y a satisfaction ; plus cet écart est grand, plus on parle alors d'insatisfaction.

Par ailleurs, le parcours de la littérature scientifique a permis de noter les objections qui ont été soulevées à propos de l'application de la démarche qualité à l'école, mais également les réponses apportées par de nombreuses recherches sur le sujet. Pour notre part, nous pensons que la question n'est pas d'être pour ou contre la démarche qualité à l'école, mais plutôt d'accepter l'ouverture de l'éducation à la société dans son ensemble et de rechercher, dans ce qu'elle offre de mieux, les adaptations nécessaires pour le progrès de l'école. Une telle démarche contribuerait à susciter la motivation professionnelle de l'enseignant, indispensable à nos yeux, pour une véritable mobilisation de celui-ci autour de la tâche qui lui est confiée.

C'est sur ce concept de motivation professionnelle de l'enseignant qu'est consacré le prochain chapitre.

Chapitre IV - **LA MOTIVATION PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT**

Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons étudié la qualité des relations (en termes de satisfaction ou insatisfaction) qu'entretient l'enseignant avec son univers professionnel. Cette qualité traduit l'écart entre la réalité des relations telle que perçue par l'enseignant et ce que celui-ci souhaiterait que ces relations soient pour qu'il se montre satisfait. Nous avons vu qu'il y a satisfaction si l'écart est nul et insatisfaction si l'écart est positif ou négatif. Dans le présent chapitre, il s'agit d'aborder la motivation professionnelle des enseignants, dans la perspective d'étudier plus tard les rapports qui peuvent exister entre celle-ci et la satisfaction ou l'insatisfaction au travail.

Tous les gestionnaires de ressources humaines savent que la motivation joue un rôle de premier ordre dans l'activité professionnelle d'un individu. Cependant, des entretiens exploratoires en prélude à la présente recherche, menés par nos soins sur une quarantaine de chefs d'établissements scolaires et d'enseignants, ont permis de constater que la plupart de ceux qui ont en charge la gestion des enseignants ont une connaissance spontanée de la motivation, c'est-à-dire une connaissance qui résulte des explications qu'ils se donnent des phénomènes observés dans leur entourage. Ainsi, pour la majorité d'entre eux, la motivation se résume à cette définition : "c'est ce qui fait que les enseignants acceptent de travailler bien". Mais une telle compréhension est trop vague pour permettre l'élaboration de stratégies d'intervention qui favorisent la motivation des enseignants à l'école. Afin de disposer d'une connaissance plus scientifique sur ce concept, nous nous sommes posé la question de savoir ce qu'il recouvre effectivement, particulièrement en contexte scolaire et par rapport à l'activité enseignante. Le présent chapitre se justifie par la recherche de réponse à cette question.

Notre travail va consister précisément à parcourir la littérature scientifique sur le concept de motivation au travail en général, la motivation professionnelle des enseignants, en particulier, facteur que nous considérons comme déterminant pour la mobilisation de ces derniers autour des tâches qui leur sont confiées. Nous examinerons certains des modèles théoriques de la motivation les plus connus actuellement pour y repérer les composantes essentielles, en particulier celles qui composent la motivation professionnelle de l'enseignant. C'est sur ces éléments que nous nous appuierons pour circonscrire notre cadre de travail.

4.1 – L'approche conceptuelle

Pour comprendre le concept de motivation, nous avons sollicité plusieurs sources. La démarche adoptée a été d'abord de consulter les dictionnaires, tant généraux que spécialisés, avant de nous orienter vers les experts. Cette option est motivée par le souci de procéder à une large exploration du concept investigué et de nous assurer qu'aucune source importante n'a été négligée, aussi bien pour sa compréhension que pour son adaptation au contexte scolaire de l'activité enseignante qui nous préoccupe.

Ainsi, les dictionnaires sollicités (Demay et Pechoin, 1993 ; Foulqué, 1991 ; Raynal et Rieunier, 1997 notamment) considèrent la motivation comme l'ensemble des facteurs conscients ou inconscients qui déterminent le comportement ou la conduite d'un individu à

agir de telle ou telle façon. Ces facteurs se caractérisent par un état de besoin, responsable du déclenchement, de l'entretien et de la cessation du comportement de l'individu. Ce besoin est un état lié à un manque de quelque chose de vital pour l'équilibre physique ou psychique de l'individu.

Ces définitions attribuent à la motivation une cause (facteurs) et une valeur appétitive ou d'aversion (besoin), sans pour autant préciser leur nature ou leur origine. Cette origine de la motivation ne manquera pas d'opposer des points de vue assez divergents. Certains auteurs considèrent la motivation comme une poussée qui part de l'organisme ; d'autres, par contre, la définissent comme un attrait qui provient d'un objet extérieur et attire l'individu.

Des psychanalystes comme Freud expliquent la conduite humaine liée à la motivation à partir de pulsions qui agiraient sur l'organisme pour mettre en marche l'appareil psychique. L'individu motivé chercherait alors dans l'objet extérieur un moyen de répondre à ses pulsions pour obtenir la satisfaction souhaitée. Le problème de la motivation est en ce sens le fait d'une pulsion fondamentale que Freud nomme libido.

L'idée de la motivation comme force interne à l'individu est soutenue par les théoriciens dits " du besoin ", qui soutiennent l'existence d'une force interne qui pousse une personne à chercher la satisfaction d'un besoin ressenti. Ainsi, plus ce besoin est présent, moins la personne est satisfaite, et plus il conduit celle-ci à agir pour réduire l'écart entre ce qu'elle souhaite et ce qu'elle a. Dans cette perspective, la motivation ne serait alors que l'ensemble des activités déployées par un individu pour obtenir que ses besoins soient comblés. Vu sous cet angle, la connaissance des besoins des enseignants est un élément déterminant pour savoir comment les motiver.

Ces courants de la théorie du besoin, comme facteur de motivation, définissent le travail professionnel comme un échange entre les résultats de l'effort accompli par un individu et les " récompenses " qu'il retire de son travail ; avec l'idée que le système ne marche que si l'échange correspond bien aux besoins que l'individu cherche à satisfaire (Lévy-Leboyer, 1998).

Ces théories du besoin proposent des schémas de la motivation au travail qui fonctionneraient de la même manière pour tous les individus et qui seraient valables dans tous les secteurs du monde du travail. A cet égard, Miner (1993) ajoute qu'il existe des formes de motivation conditionnant la réussite professionnelle dans des contextes et pour des métiers différents.

Le mérite de ces conceptions des relations entre l'individu et le travail est indiscutable. Elles ont en effet le grand avantage de mettre en évidence l'importance du contenu du travail et son rôle comme leviers de la motivation individuelle. Il est vrai, même si ces aspects restent importants, que le travail répond à d'autres besoins que la recherche d'un salaire. L'activité professionnelle peut aussi apporter le sentiment d'être utile à la société, donner le plaisir de l'efficacité lorsqu'on exécute avec compétence l'activité dont on est chargé, ainsi que la conviction de développer son potentiel et d'utiliser ses qualités.

L'étude expérimentale des théories qui sous-tendent les modèles des relations humaines a montré que les théories des besoins sont trop sommaires pour rendre compte d'une réalité complexe, la relation au travail (Lévy-Leboyer, 1998).

Revenant sur les origines de la motivation, Raynal et Rieunier (1991) ont tenté de préciser les deux approches jusqu'ici défendues par de nombreux chercheurs : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. La motivation extrinsèque est provoquée par une force extérieure à l'individu, c'est-à-dire qu'elle est obtenue par la promesse de récompenses ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur. Elle est intrinsèque lorsqu'elle dépend de l'individu lui-même. L'individu se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et le renforcement résulte de l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixés. Cependant, pour qu'un individu apprenne à se créer des structures personnelles de motivation et de renforcement, pour qu'il apprenne à définir ses propres objectifs, à construire des stratégies pour les atteindre, à être satisfait lorsqu'il a atteint ses objectifs et à ne pas renoncer en cas d'échecs, il a besoin de stimuli.

Cette façon de concevoir la motivation, comme quelque chose d'interne (motivation intrinsèque) ou d'externe (motivation extrinsèque) à l'individu, a donné lieu à de nombreux débats. Le courant des psychologues cognitivistes (Deci et Ryand, 1985) reconnaît que la motivation intrinsèque est une composante essentielle de l'engagement et de la participation de l'individu. C'est pourquoi ce courant cognitiviste définit la motivation en contexte scolaire en se référant à des paramètres comme l'engagement, la participation et la persévérance dans l'accomplissement d'une tâche. Nous reviendrons sur ce dernier courant lorsque nous aborderons les différentes théories de la motivation, notamment avec le modèle de Viau.

Pour Raynal et Rieunier (1991), la motivation est ce que l'on peut et ce que l'on veut faire, par opposition à l'habileté ou à la compétence qui correspond à ce que l'on sait faire. Nous pouvons donc être parfaitement capables de faire quelque chose, et choisir de ne pas le faire, car rien ne nous motive. C'est cette conception qui fonde l'opinion de bon nombre de chercheurs, selon laquelle la motivation constitue la clé-même de l'explication et de la compréhension de la conduite humaine. C'est ce qui leur fait dire que la motivation est, à côté de l'aptitude, une des variables les plus importantes du rendement d'un individu en situation de travail. Des sujets d'aptitudes équivalentes, mais de motivation inégale, obtiennent des niveaux de performance différents.

Le besoin de performance ou d'accomplissement peut être défini comme une disposition plus ou moins latente à aspirer au succès dans le travail et donc à atteindre certaines normes d'excellence (besoin d'exceller), qui ne peut être atteint que si l'on est motivé. Raynal et Rieunier (1988) donnent deux explications à ce besoin d'exceller : soit l'individu a besoin de se prouver à lui-même qu'il est compétent ; soit l'individu a besoin de prouver aux autres qu'il est compétent, donc qu'il fait partie des meilleurs. Les deux besoins coexistent chez tout individu ; ils se manifestent différemment selon les situations et la personnalité de chacun. La recherche du succès dans le travail doit ici être perçue en termes de niveaux, c'est-à-dire comme le rapport entre le niveau d'aspiration ciblé et le niveau de performance effective. C'est du reste ce rapport qui détermine la qualité de réussite ou d'échec du résultat d'une activité (professionnelle ou non). Un même résultat, comme la réussite à 80% des élèves d'une classe à l'examen sera un succès pour un enseignant et un échec pour un autre. Ainsi, ce qui parait un succès dans un cas, peut être considéré comme un échec dans une autre circonstance. L'obtention d'un résultat n'est un succès ou un échec que dans la mesure où l'activité est considérée par l'intéressé comme une performance personnelle et non comme l'effet, par exemple, du hasard.

Mengesha (UNESCO, 1996) déclare que **l'absence de motivation** chez l'enseignant est un des facteurs qui affecte le plus la qualité de l'enseignement et qui entraîne un taux élevé

d'abandons et de redoublements, particulièrement au cycle élémentaire. Cette absence de motivation, poursuit-il, est elle-même la conséquence de **l'absence de perspectives de carrière** pour les enseignants africains. Taal (UNESCO, 1996) abonde dans le même sens en défendant l'idée que les éléments déterminants d'un enseignement performant, à savoir la maîtrise du sujet enseigné, les compétences pédagogiques et **la motivation** font cruellement défaut à la plupart des enseignants en Afrique sub-saharienne.

Les promoteurs de la démarche qualité en éducation comme Legault (1991) et Quirion (1994) parlent de mobilisation du personnel plutôt que de motivation au travail. Selon Legault, la mobilisation est synonyme de motivation, tandis que Quirion (1994) la définit comme étant la motivation en action, la libération de toutes les énergies individuelles vers l'atteinte d'objectifs précis. Un peu avant Legault et Quirion, Deming (1986) affirmait que la motivation au travail est l'un des problèmes de gestion des personnels face auxquels les cadres supérieurs d'une entreprise sont souvent impuissants. Ethier (1989) justifie cette difficulté que rencontrent les cadres par le fait que le manque de motivation est souvent considéré comme la cause principale du manque d'efficacité et de rendement, et constitue l'élément central des faibles résultats de la direction.

Après ce bref survol de la littérature portant sur le concept de motivation, nous pouvons noter, en s'inspirant des travaux de chercheurs qui ont une approche socio-cognitive comme Schunk (1990a), Pintrich et Schrauben (1992), Viau (1997) que **la motivation est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un individu a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un objectif**. Ainsi définie, la motivation de l'enseignant ne se trouverait pas seulement dans l'objet d'enseignement (contenu), mais aussi dans les conditions au sein desquelles se déroule l'enseignement, dans les perceptions qu'il (l'enseignant) a de l'activité pédagogique qui lui est demandée et dans les raisons mêmes de l'enseignement (but).

Cette définition de la motivation implique une distinction entre la motivation, la passion et l'intérêt qu'un enseignant peut avoir pour certaines activités comme la participation au projet éducatif ou la concertation avec ses collègues ou avec le chef d'établissement. Elle montre que la motivation est un état moins spontané, par lequel l'enseignant choisit de faire des activités, de s'y engager et de persévérer dans leur accomplissement afin d'atteindre un objectif. Un enseignant du secondaire, par exemple, peut n'éprouver aucune passion pour la concertation avec ses collègues, mais être quand même motivé à travailler avec ses pairs afin de tirer profit de leurs expériences. Cette distinction est importante, car, en contexte scolaire, l'enseignant se voit souvent imposer des activités par son chef d'établissement, et sa motivation à les accomplir ne s'accompagne pas nécessairement d'un intérêt immédiat et spontané ou de passion. En fait, l'intérêt et la passion pour une matière ou des activités d'enseignement sont souhaitables, mais n'accompagnent pas nécessairement la motivation.

Ce survol des idées concernant la motivation au travail permet de constater que ce concept est marqué par de profonds remaniements, soutenus par différentes théories. Leur évolution procède donc bien plus d'une approche conceptuelle que d'un intérêt historique. Ils ont engendré des modèles dans divers domaines de l'activité humaine qu'il convient d'analyser la validité au regard du secteur qui nous préoccupe : l'enseignement.

4.2 – Les modèles théoriques

Il ne s'agit pour nous de faire ici une description détaillée des différents courants théoriques qui se réclament des modèles de la motivation ou de présenter avec l'idée d'en discuter le bien-fondé. La raison principale qui nous incite à commencer par une approche théorique est celle d'en dégager ce qui peut éclairer notre recherche par opposition à ce qui n'a pas résisté à l'expérimentation. Les modèles présentés ici ont été sélectionnés sur une liste assez longue car nous pensons qu'ils sont à même de mieux répondre à notre préoccupation.

Viau (1997) définit la motivation en contexte scolaire comme " **un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but** ". (Viau, 1997, p.7). Pour lui, la motivation est un trait caractéristique de la personne, c'est-à-dire un des traits qui font que les comportements d'une personne sont différents de ceux des autres. Ces traits caractéristiques se classent en trois domaines : le cognitif, le conatif et l'affectif. Le cognitif englobe des caractéristiques comme l'intelligence et les connaissances antérieures. Le conatif comprend les caractéristiques telles que les styles cognitifs et les styles d'apprentissage. L'affectif concerne les émotions, l'anxiété et la motivation.

Cette définition de Viau, qui s'inspire des travaux d'auteurs comme Nuttin, (1984), Schunk (1990a) et Zimmerman (1990a), laisse comprendre que la motivation chez un élève ne se réduit pas seulement à l'objet de l'apprentissage, c'est-à-dire à la matière ou à son contenu, mais englobe les conditions d'apprentissage et la perception que l'élève a de l'activité pédagogique qui lui est proposée.

Ce modèle présente huit composantes qu'il estime importantes pour la motivation en contexte scolaire : **le contexte, la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence, la perception de la contrôlabilité d'une activité, le choix, l'engagement cognitif, la persévérance et la performance.** Il les regroupe en trois familles : **le contexte**, les **déterminants** (qui comprend l'ensemble des trois perceptions notées) et les **indicateurs** (choix, engagement cognitif, persévérance et performance). Le contexte scolaire se traduit par l'ensemble des facteurs externes qui influencent les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement (activités d'enseignement et d'apprentissage proposé à l'élève). Ces facteurs peuvent ne pas avoir des rapports directs avec les activités d'enseignement et d'apprentissage. C'est ainsi par exemple que des conflits, tensions ou désaccords entre élèves, entre enseignant et élèves, direction et élèves, etc. sont des événements qui peuvent influencer la perception qu'un élève a de lui-même. Ces activités ont en commun le fait qu'elles exigent de la part de l'apprenant un engagement cognitif. Cette perception aura, sans nul doute, des effets sur sa motivation à apprendre. Ainsi, nous percevons déjà ici le type de lien que nous pouvons établir entre la motivation et l'engagement.

Les déterminants sont des composantes de la motivation qui se rapportent directement à l'élève et qui sont également influencées par le contexte dans lequel celui-ci se trouve. Il s'agit de la **perception de la valeur d'une activité** (utilité, but, intérêt)**, la perception de sa compétence à l'accomplir** (auto-évaluation de ses capacités réelles à accomplir le travail envisagé de manière adéquate)**, la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences** (idée que l'élève se fait de ses capacités à pouvoir contrôler le déroulement et les conséquences de ce travail). Ces déterminants provoquent la motivation qui se manifeste à nos yeux par des indicateurs.

La perception de sa compétence est déterminée par les **résultats antérieurs** (échecs et succès passés), la **comparaison** de sa performance avec celle des autres, la **persuasion** de l'entourage social, les **réactions physiologiques** et les **émotions**.

Comme indicateurs de la motivation, Viau retient **le choix, la persévérance, l'engagement cognitif et la performance**. Le **choix** d'entreprendre le travail fait qu'un élève motivé choisit de mener le travail qui lui est proposé, tandis qu'un élève démotivé ou non motivé cherche à l'éviter. La **persévérance**, encore désignée par ténacité, est évaluée par rapport au temps que l'élève consacre au travail ; elle est un important prédicateur de la réussite, car plus l'élève persévère dans son travail, plus il a de chances de réussir. L'**engagement cognitif** fait référence aux notions d'attention et de concentration et est défini ici comme les stratégies d'apprentissage (stratégies de mémorisation, d'organisation et d'élaboration des connaissances) et d'autorégulation (stratégies métacognitives, de gestion et motivationnelles) utilisées par l'élève durant le travail. La **performance** correspond aux résultats observables du travail mené. Elle démontre les progrès accomplis. La performance est à la fois source et conséquence de la motivation. Comme source d'information déterminante sur les perceptions de soi, elle exerce une influence certaine sur la motivation ; réciproquement, un élève motivé persévère davantage qu'un élève non motivé et utilise des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation susceptibles de garantir une meilleure performance.

Le modèle de Viau est inscrit dans une approche socio-cognitive comme celle développée par Dweck et Legget (1988) ou Zimmerman, (1990a). Les interactions entre les différents facteurs (ou composantes) obéissent au principe du déterminisme réciproque qui a donné naissance à la notion de dynamique motivationnelle. C'est un modèle qui explique la dynamique motivationnelle plutôt que la nature de la motivation, contrairement aux approches béhavioriste, psychanalyste ou humaniste. C'est une approche socio-cognitive qui inscrit la motivation d'un individu dans l'interaction constante et réciproque entre ses caractéristiques individuelles, ses comportements et son environnement. Il offre un cadre de référence susceptible de faciliter l'analyse de certaines composantes de la motivation que nous développerons plus loin.

Nous notons cependant que ce modèle se réfère à un contexte spécifique, le contexte scolaire, et à une population précise, les élèves ou étudiants. Or, la population de notre étude est constituée par des enseignants. Par ailleurs ce modèle a été expérimenté dans un contexte (contexte nord-américain) différent du contexte africain ou européen. Cette nuance a été prise en considération pour explorer d'autres modèles théoriques susceptibles de compléter celui-ci. Viau distingue également la motivation de la passion ou de l'intérêt qu'un élève peut avoir d'une activité pédagogique. Selon lui, la motivation est un état affectif, effet d'une cause, par lequel l'élève choisit délibérément de faire un travail, de s'y engager et de persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Il cite en exemple un élève qui peut n'éprouver aucune passion pour les mathématiques, mais qui peut être quand même motivé à travailler dans cette discipline pour obtenir la note qui lui permettra d'atteindre son but, qui est l'admission à un concours ou à un examen. Cette distinction est importante et valable aussi chez l'enseignant. En effet, celui - ci se voit souvent imposer des activités par la hiérarchie (programme, emploi du temps, salle de cours, conseils, etc.) et sa motivation à les accomplir ne s'accompagne pas nécessairement d'un intérêt immédiat ou de passion.

Weiner (1984) postule que le comportement d'une personne est influencé par la façon dont celle-ci perçoit les causes de ce qui lui arrive. Ces perceptions attributionnelles sont la source

principale de la motivation. Pour un élève, les principales causes de sa motivation sont les aptitudes intellectuelles, l'effort, la chance et les difficultés du travail. Chacune de ces causes prend trois dimensions : le lieu de la cause (qui peut être interne ou externe à l'élève), sa stabilité (fixe ou modifiable) et le degré de contrôlabilité que l'élève peut exercer sur elle (cause). Ce modèle s'appuie sur le contexte scolaire et concerne la population élèves. Il fonde son principe sur une dynamique motivationnelle qui prend sa source dans un événement que vit l'élève (événement perçu par celui-ci comme positif ou négatif). Cette perception de l'élève est influencée par ses connaissances antérieures, ses valeurs, ses croyances. La façon dont l'élève perçoit la cause de l'événement (lieu où il se produit, sa stabilité et sa contrôlabilité) influence ses attentes, son estime de soi et ses émotions. Ces dernières (attentes, estime de soi et émotions), résultant du processus " attributionnel ", déterminent le choix de l'élève de s'engager et de persévérer dans l'accomplissement de son travail.

Wlodkowski (1985) s'est penché sur la motivation chez les adultes. Cet auteur définit la motivation comme un ensemble de processus permettant à une personne d'adopter un comportement, de lui donner une direction, de le conserver et de le préférer à d'autres. Ce modèle propose cinq principes de base de la motivation. Le premier principe stipule qu'une personne est toujours motivée pour agir, sinon pour apprendre, du moins pour faire quelque chose d'autre. Le deuxième principe indique qu'une personne est responsable de sa motivation. Le troisième principe postule que l'apprentissage est impossible sans la motivation. Le quatrième stipule qu'il n'existe pas de stratégie d'intervention idéale et universelle pour faciliter l'apprentissage ; l'efficacité d'une stratégie est toujours fonction de plusieurs variables, comme les **caractéristiques personnelles** de l'adulte, les **particularités d'une matière**, etc. Le cinquième principe stipule que chaque intervention auprès des adultes doit contribuer à améliorer leur motivation.

A ces principes, s'ajoutent six facteurs que Wlodkowski considère comme essentiels pour influencer la motivation dans le temps (avant, pendant et après l'apprentissage) : les attitudes et les besoins, la stimulation et l'affectivité, la compétence et le renforcement. (1) Les attitudes correspondent à l'ensemble des informations, idées et émotions qui caractérisent une personne et qui l'amènent à réagir devant des événements ou devant d'autres personnes. Ces attitudes comprennent la perception que l'on a de soi et la perception que l'on a des autres personnes. (2) Les besoins sont des forces internes qui amènent une personne à s'engager dans une direction plutôt que dans une autre pour atteindre un but. (3) La stimulation c'est l'ensemble des forces externes à une personne et qui font qu'elle devient attentive et active dans le travail. (4) L'affectivité fait référence aux émotions que ressent une personne devant un événement et qui l'amènent à adopter certains comportements. (5) La **compétence** (ou sentiment de compétence) fait référence à la perception qu'une personne a de ses capacités pour accomplir un travail. Ce modèle estime que la perception de ses compétences est un facteur important de motivation chez l'adulte. En effet, celui-ci accorde une grande importance à **son image sociale** qui l'amène souvent à vouloir continuer un travail et même à chercher à acquérir une nouvelle compétence qui sera reconnue par les autres. (6) Le **renforcement** correspond aux forces externes qui augmentent les chances qu'un comportement se reproduise. C'est le cas des encouragements, des félicitations ou des gratifications. Ces forces amènent l'adulte à vouloir continuer un travail pour revivre ce qui lui vaut des encouragements, félicitations ou gratifications de la part des autres.

Ces six facteurs sont classés en deux familles : les facteurs externes (stimulations, renforcements) et les facteurs internes (attitudes, besoins, sentiment de compétence, affectivité). Ce modèle, qui s'appuie sur un contexte scolaire et une population adulte, propose un modèle de la motivation basé sur un continuum temporel. Par ailleurs, ce modèle présente l'avantage de relier les facteurs internes aux éléments contextuels et permet ainsi de placer la motivation au centre de la relation enseignement-apprentissage.

Le modèle présenté par Deci (Deci et al., 1991) est basé sur le principe de l'autodétermination, principe selon lequel une personne a besoin de se considérer comme la cause première de ses actions. Ce besoin, encore appelé besoin d'autorégulation est lié lui aussi aux besoins de se sentir compétent (qui fait référence au désir de bien faire son travail) et d'entretenir des relations avec les autres (c'est-à-dire le désir d'avoir des relations de qualité avec son entourage). La satisfaction de ces besoins influence directement la motivation, car une personne se trouvant dans un environnement où elle peut s'autodéterminer est plus motivée intrinsèquement qu'une personne se trouvant dans un environnement qui ne permet pas cette autodétermination. Ce modèle a comme cadre de référence le contexte scolaire et l'élève.

Le modèle de Ronen (1994) utilise plutôt l'expression valeurs du travail que besoins. Il a tenté en premier lieu d'établir une liste exhaustive des aspects de l'environnement du travail susceptibles d'être plus ou moins valorisés par l'individu, pour ensuite, chercher si une analyse statistique de l'importance accordée à chacun de ces aspects permet d'en dégager des dimensions significatives. Il est utile pour les organisations de savoir quelles valeurs caractérisent les membres de leur personnel, de manière à mieux comprendre ce qui les motive et à rechercher une adéquation entre ce qui leur est offert et ce qu'ils souhaitent obtenir. En outre, une telle taxonomie peut permettre de procéder à des comparaisons inter-culturelles et de mieux comprendre l'impact du contexte social et des normes sur les hiérarchies de valeurs individuelles.

Ronen a utilisé un questionnaire qui présente quatorze aspects du travail professionnel : (1) Conditions physiques de travail, (2) Environnement résidentiel, (3) Horaires, (4) Sécurité de l'emploi, (5) Bonus, (6) Salaire, (7) Relations avec les collègues, (8) Relations avec les cadres, (9) Appréciations des résultats de son travail, (10) Possibilités de promotion, (11) Possibilités de formation, (12) Autonomie, (13) Possibilités d'utiliser ses compétences, (14) Challenges qui donnent la possibilité d'avoir le sentiment de réussir. Les sujets enquêtés devaient coter l'importance, pour eux, de chacune de ces valeurs sur une échelle en cinq points. Le modèle de Ronen permet d'admettre l'idée selon laquelle un individu n'est motivé à faire des efforts dans son travail que si celui-ci lui apporte la satisfaction des besoins qui sont forts chez lui et qui ne sont pas encore satisfaits.

Miner (1993), pour sa part, s'est beaucoup centré sur la motivation des cadres. Son modèle est fondé sur l'idée de relation entre les schémas de motifs de l'individu et les rôles requis par la structure de l'organisation où il travaille. Ces schémas de motifs peuvent varier, à condition qu'ils soient adaptés aux rôles requis. Autrement dit, il y a différentes manières de satisfaire aux exigences des rôles propres à une organisation et un même individu peut satisfaire aux exigences de ces rôles de manière différente dans le temps. Ce modèle distingue quatre principaux types d'organisations : les organisations hiérarchiques, les organisations professionnelles, les organisations entrepreneuriales et les organisations collectives (Lévy-Leboyer, 1998).

Le modèle Miner montre que des motivations différentes contribuent à la réussite dans des organisations différentes car celles-ci requièrent l'élaboration de rôles très divers. Il montre également que l'activité de travail implique un rôle social, une interaction avec d'autres, qui peut prendre des formes variées et qui doit correspondre à la dynamique des aspirations de chacun. L'autre intérêt du modèle de Miner vient du fait qu'il ne s'est pas contenté de proposer un schéma théorique et une analyse fine de ces différents rôles. Il a aussi élaboré, développé et validé de manière extensive un questionnaire de diagnostic qui permet d'orienter les individus vers des types d'organisations correspondant à leurs schémas de motivation et qui président à leur réussite professionnelle.

Le modèle de Tardif (1992) est très semblable à celui de Viau. D'un point de vue global, il confirme les relations que Viau postule entre les différents facteurs de son modèle, du moins au niveau des relations prenant leur origine dans les perceptions de l'élève. Ce modèle ne fait toutefois aucune allusion à l'orientation (unidirectionnalité ou bidirectionnalité) des relations entre les composantes relevées comme facteurs importants de la motivation, semblablement aux autres (Viau, 1997 ; Pintrich et al., 1990 et 1992 ; Wlodkowski, 1985).

Le modèle de McCombs (1988), tout comme le modèle de Pintrich, souligne que le processus motivationnel s'inscrit dans un contexte d'apprentissage qu'il est nécessaire de prendre en compte. Un autre apport de McCombs est de faire la distinction entre le vouloir et le pouvoir, le vouloir faisant référence à la capacité de prendre conscience des sources de motivation et de les contrôler, tandis que le pouvoir fait référence à la mise en œuvre de stratégies pour réaliser ce vouloir.

Tous ces modèles, pour une bonne part centrés sur l'élève, peuvent être adaptés à d'autres contextes comme celui de l'enseignant, avec les infléchissements nécessaires. Nous pensons que la motivation en situation d'enseignement ne saurait se réduire à l'objet de l'enseignement. Un enseignant n'est pas motivé simplement parce qu'il enseigne la matière de son choix. La motivation en situation d'enseignement tient compte également du contexte, c'est-à-dire de l'environnement, des rapports sociaux, des conditions dans lesquelles l'activité pédagogique se déroule et de la perception que l'enseignant a de celle-ci. C'est à ce niveau que le modèle de Miner et, dans une moindre mesure celui de Ronen, ne s'éloigne pas de l'approche de Francès (1995), selon qui la motivation au travail est "l'ensemble des aspirations qu'un travailleur attache à son emploi, chacune d'elles étant affectée d'un coefficient de probabilité qu'il conçoit de voir ces aspirations se réaliser dans l'emploi, en fonction du travail accompli, de la reconnaissance de ce travail par l'organisation". Ces aspirations ne sont pas directement observables ni même conscientes en tant que telles, mais seulement par le but auquel elles font tendre le travailleur, c'est-à-dire les résultats qu'il attend dans son emploi, résultats qui, eux, sont descriptibles. Bien entendu ces résultats ont des pouvoirs attractifs différents, soit selon les catégories d'emploi, soit selon les travailleurs affectés à un même emploi : on dit qu'ils ont des valences différentes.

Ces dernières définitions semblent mieux se rapprocher de notre perception et nous permettent d'avancer ce qui suit :

La motivation est l'effort ou l'énergie qu'une personne est prête à consentir ou déployer dans un contexte précis, sous l'effet d'une attente interne ou externe à lui-même, pour mener à bien une activité.

Si cette définition pouvait s'adapter à toutes les situations de travail, comment dans le cas spécifique de l'enseignement peut-elle s'opérationnaliser ? Si les différentes théories précédemment décrite ont permis de repérer un certain nombre de facteurs explicatifs de la motivation, il nous semble qu'il existe d'autres non évoqués qui participent aussi à l'explication de celle-ci, particulièrement celle que nous désignons sous le vocable de motivation professionnelle en contexte scolaire.

4.3 – La motivation professionnelle en contexte scolaire

4.3.1 – Qu'entend-on par motivation professionnelle ?

La revue critique de la littérature dans les précédents paragraphes a abouti à une première définition du concept de motivation en milieu scolaire libellée de la façon suivante : ***La motivation est l'effort ou l'énergie qu'une personne est prête à consentir ou déployer dans un contexte précis, sous l'effet d'une attente interne ou externe à lui-même, pour mener à bien une activité.***

Cependant, cette définition de la motivation paraît encore un peu trop générale pour s'adapter à des contextes aussi spécifiques que celui du travail professionnel. Ainsi par exemple, une personne peut être motivée à travailler dans tel domaine plutôt que dans tel autre. On peut être motivé pour l'enseignement et non motivé pour la médecine ou la mécanique. Pourtant, la médecine et la mécanique sont aussi des domaines de travail professionnel comme l'enseignement.

Nous avons repéré dans la définition de la motivation des indicateurs comme l'activité à mener, le contexte de travail, la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence pour cette activité, la perception de la contrôlabilité du déroulement de l'activité, l'objectif poursuivi à travers cette activité. Cette activité peut résulter d'un travail (professionnel ou non) que l'individu s'est proposé de mener. Dans le cas d'un travail professionnel non libéral comme l'enseignement, le choix de l'objectif ne relève souvent pas de l'individu ; ce dernier doit l'accepter et contribuer à son atteinte. Sa mobilisation autour de cet objectif jusqu'à son atteinte n'est pas soutenue par le même type de motivation que celui qu'il se serait donné si l'objectif lui était propre. Dans une telle situation, nous pouvons parler de motivation professionnelle.

Ainsi, pour saisir le sens opérationnel de ce concept de motivation professionnelle dans le cadre qui nous préoccupe, nous la définissons comme l**'effort ou l'énergie qu'un enseignant est prêt à consentir ou déployer dans une situation sans contrainte ou de contraintes, sous l'effet de facteurs internes ou externes à lui-même, pour mener à bien son enseignement**. Ainsi, la motivation professionnelle recouvre le concept de motivation générale qu'elle intègre dans un contexte bien particulier, celui du travail professionnel au sens du paradigme de l'action située.

Dans cette définition de la motivation professionnelle, nous repérons quatre composantes clés : (1) la dépense d'énergie que l'enseignant est prêt à consentir, (2) l'univers professionnel, (3) situation de contraintes ou de sans contrainte et (4) l'effet de facteurs internes ou externes.

(1) - **Dépense d'énergie ou d'efforts** que l'enseignant est prêt à consentir

(2) - **Univers professionnel** (cf. Chapitre II)

(3) – **Dans une situation sans contrainte ou de contraintes** : la situation sans contrainte correspond à la situation où les moyens et les conditions souhaitées par l'enseignant sont réunis ; la situation de contraintes équivaut à la situation où les moyens et les conditions souhaitées par l'enseignant ne sont pas réunis.

(4) - **Sous l'effet de facteurs internes ou externes** : cette expression doit être comprise comme la force d'attraction, c'est-à-dire les attentes ou les bénéfices que l'on peut obtenir de cet effort (d'autres parlent de valeurs motivationnelles ou facteurs motivationnels) :

* ***interne*** (renforcement de l'estime de soi, renforcement du sentiment "d'exceller", renforcement du sentiment de contrôler la situation, c'est-à-dire ne pas être le jouet d'une situation, pouvoir agir sur la situation, etc.).

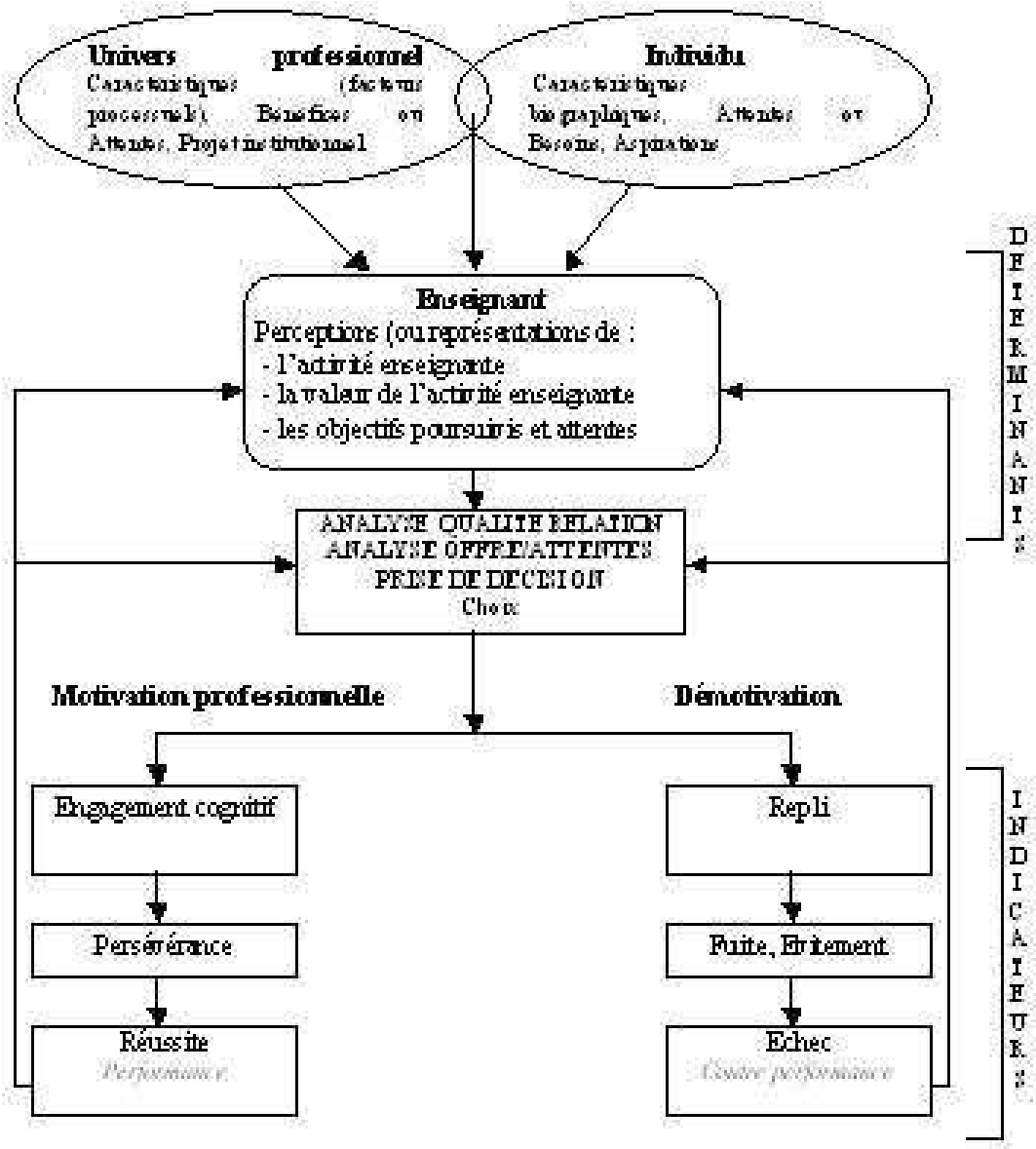
* ***externe*** (renforcement du sentiment d'être respecté ou considéré par les élèves, les collègues, le chef de l'établissement, les parents d'élèves, etc. ; renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants ; perspectives de carrière, etc.).

C'est sur cette définition que s'appuie notre modèle théorique expliqué dans le paragraphe qui suit.

4.3.2 – Notre modèle théorique de la motivation professionnelle

De ce qui précède, la motivation professionnelle de l'enseignant est à considérée comme un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'il a de lui-même, de la valeur de l'enseignement et de ses objectifs, et de la qualité de ses relations avec l'univers professionnel. Ces perceptions l'amènent à s'engager dans une activité et à persévérer dans son accomplissement jusqu'à atteindre ces objectifs. Cette motivation professionnelle pourrait être influencée par certaines caractéristiques biographiques (comme l'âge, la discipline ou l'établissement d'exercice) et par sa satisfaction (ou son insatisfaction) à l'égard de son univers professionnel ; ce que nous vérifierons dans la partie empirique. La figure n°6 illustre cette dynamique motivationnelle.

Figure n°6 : Notre modèle de motivation professionnelle



Nous explicitons notre modèle de motivation professionnelle comme suit : devant une situation problématique, l'enseignant, à travers ses caractéristiques biographiques, ses attentes, ses besoins, ses aspirations et ses projets personnels entre en interaction avec l'univers professionnel, celui-ci aussi avec ses spécificités, ses objectifs, ses projets institutionnels, ses attentes. Cette interaction déclenche chez l'enseignant des perceptions ou représentations sur la qualité de ses relations avec l'univers professionnel (objectifs institutionnels, valeur et intérêt du travail demandé, ses compétences à bien mener et à pouvoir contrôler ce travail). Sa motivation professionnelle est alors sollicitée et un choix s'impose à lui. Soit il estime que le

travail est utile et qu'il est à même de le réaliser, auquel cas il s'engage, persévère jusqu'à la réussite ou à la performance recherchée. L'on dira que cet enseignant est motivé professionnellement. Soit il estime que le travail n'est pas utile ou qu'il ne mérite pas pour lui certains sacrifices ; il adopte alors un comportement de repli, de fuite ou d'évitement, dont la conséquence est l'échec et la contre-performance.

L'activation de la motivation professionnelle n'est effective qu'accompagnée de l'explication de l'accomplissement par l'enseignant de telle ou telle activité bien déterminée. Les modalités de cette action (la sélection, l'orientation, la persistance ou l'effort) sont soutenues par la "poursuite d'un objet-but encore absent ou non existant" (Nuttin, 1985, p.48).

4.4 – La motivation professionnelle et la satisfaction

Nous avons donc défini la motivation professionnelle comme l'**effort ou l'énergie qu'un enseignant est prêt à consentir ou déployer dans une situation sans contrainte ou de contraintes, sous l'effet de facteurs internes ou externes à lui-même, pour mener à bien son enseignement**. Ainsi, la motivation professionnelle est activée par un ensemble d'aspirations que l'enseignant attache à son travail. Chacune de ces aspirations est affectée d'un coefficient de probabilité que l'enseignant conçoit de voir celles-ci se réaliser dans son travail en fonction de ce qu'il aura consenti comme effort. Ces aspirations ne sont observables que par les résultats que l'enseignant attend de ce travail (Feerchak, H., 1996 ; Francès, 1995 ; Chiffre et Teboul, 1984).

La satisfaction (ou l'insatisfaction) a été définie comme l'écart entre un état souhaité (ensemble d'aspirations), donc un résultat attendu, et un état vécu réellement (ensemble des résultats obtenus). Elle traduit une différence entre un objet-but ou besoin auquel l'enseignant accorde une certaine valeur encore absente par rapport à ce que l'on a dans les faits.

On s'aperçoit que motivation et satisfaction partagent un lien commun, celui des aspirations, c'est-à-dire des résultats attendus. Ce qui les distingue c'est l'ensemble des résultats obtenus.

Alors que la satisfaction est un produit de l'expérience concrète de la relation entre l'individu et une situation de travail, l'implication préside à cette relation en déterminant les types d'attentes à l'égard de la vie que l'individu place sur la situation de travail. La forte implication au travail peut ainsi être génératrice d'insatisfaction dans la mesure où de fortes attentes à l'égard du travail ne sont pas comblées. La faible implication dans le travail peut aussi être génératrice de satisfaction dans la mesure où l'individu peut trouver par sa profession une source de définition de lui-même, une réponse favorable à l'importance qu'il lui accorde dans sa vie, une valorisation de lui-même. La faible implication peut être associée à une satisfaction, là où de faibles attentes, placées au travail, se trouvent comblées, mais peut-être également associée à une insatisfaction, dans la mesure où elles ne sont pas réalisées.

Par ailleurs, les besoins créent, lorsqu'ils ne pas assouvis, un état d'activation interne, une montée d'énergie qui génère les comportements. Cette mobilisation de la personne vers la satisfaction des besoins crée des comportements de recherche. Il convient alors de distinguer ce qui active les comportements, et ce qui les oriente. L'implication a une fonction d'orientation, de canalisation de l'énergie et des comportements de recherche de satisfaction des besoins. Elle intervient principalement dans le processus de direction, de guidage de la motivation (Ripon, 1987). Les attentes à l'égard du travail résultant donc des besoins de l'individu, mais aussi de

leur orientation, fonction du degré de son implication dans le travail. Celle-ci pourrait être le produit résultant de la représentation de soi et du travail, générée par des variables de l'histoire individuelle et des processus de socialisation (Saleh, 1981 ; Sekaran et Mowday, 1981).

Les caractéristiques individuelles paraissent aussi associées au degré d'implication. Ces caractéristiques sont de deux sortes : les variables biographiques et les variables psychologiques. Ainsi, de nombreuses études, mettant en avant les premières, ont considéré l'âge, le sexe, le milieu socio-économique, le niveau de formation, la nature de la formation (le nombre d'années d'études en rapport avec l'emploi occupé), l'ancienneté dans l'organisation et l'ancienneté dans l'emploi occupé (Ripon, 1987 ; Saleh, 1981 ; Goin et Kanungo, 1980). L'influence de ces variables peut se comprendre par les sollicitations externes auxquelles l'individu risque d'être soumis dans sa vie et leurs fluctuations, qui l'amèneront à accroître ou à réduire son implication au travail, mais aussi l'accumulation d'interactions avec le travail.

Les variables psychologiques prises en compte dans les recherches peuvent être illustrées par des caractéristiques durables qui définissent l'individu, le spécifient comme l'importance relative de ses besoins et de ses attentes (la valence) ou encore l'univers extérieur, la causalité de ce qui advient (locus of control : interne ou externe). Ces traits, relativement stables, peuvent être référés aux expériences de réussite et d'échec que la personne a pu connaître dans son existence, et les réactions qu'elle a développées face à elles (Sekaran et Mowday, 1981 ; Goin et Kanungo, 1980).

Conclusion

Le présent chapitre a été consacré à l'analyse du concept de motivation professionnelle. Celle-ci s'est d'abord opérée par une revue de la littérature sur les modèles théoriques les plus récents. Elle a permis de relever que la motivation n'est pas ce qu'on avait pu penser intuitivement, qui déterminait celle-ci comme une caractéristique individuelle permanente ou un état transitoire, fonction des relations individu/environnement et du temps. En fait, elle ne paraît être ni l'un ni l'autre. C'est plutôt un processus long et complexe, dont les différentes étapes sont déterminées par toute une série de paramètres environnementaux, sociaux et individuels, dont le rôle varie en fonction de la phase en cours et de sa place dans les comportements qui mettent l'intention en pratique ; ce qui a également permis de relever son caractère dynamique. La motivation ne semble pas non plus être un état purement affectif, mais un processus cognitif où l'affectif n'intervient qu'indirectement pour freiner ou faciliter le traitement des informations qui sont issues de l'univers professionnel. Elle prend en considération le contenu de l'activité qu'une personne est appelée à mener, l'environnement dans lequel se situe cette activité, la perception que la personne a de cette activité – quant à ses possibilités de l'exécuter – et ce qu'elle peut en retirer par rapport à ce qu'elle souhaiterait.

La prise en compte des différents aspects et du champ de notre préoccupation nous a amené à proposer comme définition de la motivation " l'effort qu'une personne est prête à consentir ou déployer dans un contexte précis, sous l'effet d'une attente interne ou externe à lui-même, pour mener à bien une activité ".

La motivation ainsi définie paraissait encore un trop générale pour éclairer notre champ, à savoir celui de la situation de travail professionnel. C'est dans cette projection que nous avons abouti au concept de " motivation professionnelle ", que nous percevons comme " l'effort ou l'énergie qu'un travailleur est prêt à consentir ou déployer dans un contexte précis (de

contraintes ou de non contrainte) sous l'effet de forces intrinsèques ou extrinsèques pour mener à bien son activité professionnelle, c'est-à-dire pour montrer sa mobilisation effective en faveur des tâches qui lui sont confiées.

Les forces internes ou externes, considérées comme les buts qui motiveraient le travailleur pour l'activité revêtent ici une très grande importance. L'importance (ou valence) accordée à chacune de ces forces pourrait varier suivant les individus.

Outre l'effet fort possible des caractéristiques individuelles sur la motivation professionnelle, nous notons également avec attention particulièrement la situation contextuelle dans laquelle doit se dérouler l'activité : elle peut être sans contrainte, c'est-à-dire lorsque les moyens et les conditions souhaités par le travailleur sont réunies ; elle peut être aussi une situation de contraintes, lorsque ces moyens et conditions ne sont pas réunis. Savoir ce que l'individu est à même de déployer comme effort dans l'une ou l'autre de ces deux situations nous paraît un élément important dans l'analyse motivationnelle au travail.

Une autre information non moins importante est celle relative aux liens possibles entre la motivation professionnelle et la satisfaction ou l'insatisfaction de l'individu en situation de travail. C'est là une de nos préoccupations majeures car, si effectivement il existe un effet de la satisfaction ou de l'insatisfaction sur la motivation professionnelle, quelle pourrait être son ampleur ?

Fort de ces apports théoriques, la deuxième section qui suit sera consacrée à la méthodologie de la recherche. Elle présente dans un premier temps la population cible sur laquelle s'appuie notre travail empirique. Dans un second temps, elle aborde la démarche de construction et de validation de l'instrument de collecte des informations nécessaires pour vérifier les hypothèses de la recherche, le processus de recueil et de traitement statistique de ces informations.

DEUXIEME SECTION

CADRE METHODOLOGIQUE

INTRODUCTION

La première section a permis d'apporter l'éclairage nécessaire sur les principales variables que nous souhaitons mettre à l'épreuve dans cette recherche : l'enseignant, l'univers professionnel de l'enseignant, la qualité des relations (en termes de satisfaction ou insatisfaction) de l'enseignant avec les composantes de son univers professionnel, la motivation professionnelle de l'enseignant.

Cette deuxième section a trait au cadre de référence méthodologique qui situe les démarches mises en œuvre pour le recueil des informations nécessaires à l'alimentation d'un observatoire de l'enseignement et à la vérification de l'hypothèse centrale de notre recherche, selon laquelle la satisfaction ou l'insatisfaction jouerait un rôle médiationnel entre les caractéristiques biographiques des enseignants et leur motivation professionnelle. Elle se compose de deux chapitres. Le chapitre V est consacré à la description de la population de référence à laquelle s'intéresse la recherche et à laquelle on souhaiterait généraliser les résultats. Elle donne aussi un aperçu général sur la procédure d'échantillonnage utilisée, ainsi que les caractéristiques essentielles de l'échantillon. L'échantillon précis sera donné dans le développement du chapitre VI qui communique et justifie comment les principales variables de l'hypothèse centrale ont été opérationnalisées. Il présente les méthodes de mesure et de recueil des informations, justifie leur choix et discute de leur validité et de leur fidélité en fonction du type d'informations recherchées et du contexte dans lequel se déroule le recueil d'informations. Il précisera, enfin, les modèles statistiques de présentation et de traitement des données.

Chapitre V - **LA POPULATION DE REFERENCE**

Introduction

Après avoir examiné au cours du chapitre précédent les différentes approches théoriques de la motivation et située la motivation professionnelle telle que nous la percevons dans le cadre de notre programme de recherche, le présent chapitre décrit la population de référence. Et comme le recueil des informations ne se fera pas sur l'ensemble de la population de référence, il décrira la procédure d'échantillonnage retenue ainsi que les caractéristiques essentielles de l'échantillon, c'est-à-dire la fraction de cette population qui est réellement observée. L'échantillon lui-même sera précisé dans le chapitre suivant (relatif à la méthodologie de recherche proprement dite : échantillon exploratoire, échantillon préexpérimental, échantillon expérimental).

5.1 – La population de référence

La population de référence, c'est-à-dire celle à laquelle s'intéresse particulièrement la présente recherche et à laquelle on souhaiterait généraliser les résultats concerne les enseignants des disciplines scientifiques et technologiques de l'enseignement secondaire général public du Sénégal et du Burkina Faso.

Le choix de cette population se justifie par cinq raisons essentielles. D'abord, pour des raisons de budget et de volume de travail, nous ne pouvions travailler sur l'ensemble des niveaux et des types d'enseignement (public, privé laïc, privé catholique, etc.). Deuxième raison, c'est au niveau de l'enseignement secondaire que se manifestent de la manière la plus aiguë les évolutions du public scolaire en général. Troisième raison, l'enseignement secondaire du champ de notre expérimentation semble connaître depuis une douzaine d'années les plus nombreuses agitations (difficultés pour accueillir les sortants du primaire, démographie scolaire des plus élevées, grèves quotidiennes d'élèves et d'enseignants avec leurs corollaires d'années blanches, d'années invalidées, etc.). Autrement dit, si c'est bien l'ensemble du système éducatif qui se transforme, c'est sans doute au secondaire que les perturbations sont les plus importantes. C'est par conséquent là où nous avons pensé pouvoir saisir avec plus de précision les transformations en cours, et susceptibles de gagner par la suite les autres ordres d'enseignement. La quatrième raison, liée aux types d'établissement, est que nous avons fait l'hypothèse que bien des phénomènes sont liés à des variables organisationnelles ou, plus largement, à des caractéristiques propres à un établissement ; ce qui impliquait que pour chaque type d'établissement une large proportion de la population enseignante soit représentée. La cinquième raison, enfin, porte sur le fait que c'est le terrain qui nous paraissait le plus rapidement accessible, étant donné notre position institutionnelle.

5.2 – Les unités d'observation

Pour toucher le maximum d'enseignants (objectif de représentativité), notre champ d'investigation est constitué au Sénégal par **les lycées, les collèges et les blocs scientifiques et technologiques (BST)**[3] des dix régions académiques que compte le pays : Dakar, Diourbel, Fatick, Kaolack, Kolda, Louga, Saint-Louis, Tambacounda, Thiès et Ziguinchor. Notre population de référence est constituée par la totalité des enseignants titulaires (à ne pas confondre avec des personnes-ressources temporaires communément appelées vacataires qui évoluent également dans ces établissements) des disciplines concernées (Economie Familiale et Sociale, Education Technologique, Sciences Naturelles et Sciences Physiques).

Au Burkina Faso, la population de référence est également constituée par la totalité des enseignants des disciplines et technologiques en exercice dans les lycées et collèges du pays. Cette base a été enrichie par la localisation géographique des établissements (régions d'implantation). Comparativement au Sénégal où les disciplines touchées sont au nombre de quatre (Economie Familiale et Sociale, Education Technologique, Sciences Naturelles, Sciences Physiques), nous n'avons retenu au Burkina Faso que celles qui suivent : Sciences Naturelles, Sciences Physiques, Mathématiques, Maths/Sciences Naturelles et Maths/Sciences Physiques). Cette adaptation est liée au fait que, dans ce pays, l'Education Technologique n'est pas enseignée et l'Economie Familiale y est enseignée de façon très embryonnaire. Le Burkina Faso compte treize directions régionales de l'enseignement secondaire (DRES) qui couvrent l'ensemble des 45 provinces du pays. Ces directions sont les suivantes[4] :

> 1 - Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire du Centre (DRESC)2 - Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire du Centre Ouest (DRESCO)3 - Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire du Centre Nord (DRESCN)4 - Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire du Centre Est (DRESCE)5 - Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire du Centre Sud (DRESCS)6 - Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire du Nord (DRESN)7 - Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire du Sahel (DRESSA)8 - Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire du Sud Ouest (DRESSO)9 - Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire de l'Est (DRESE)10 - Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire du Mouhoun (DRESM)11 - Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire du Sud (DRESSU)12 - Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire des Hauts-Bassins (DRESHB)
> 13 - Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire du Plateau Central (DRESPC) : nouvelle création (2001).

[3] Les Blocs scientifiques et technologiques (BST) sont des établissements scolaires publics spécialisés pour l'enseignement des sciences et de la technologie (particulièrement les quatre disciplines Economie Familiale, Education Technologique, Sciences Naturelles et Sciences Physiques). Ils n'ont pas d'élèves propres, mais les reçoivent des collèges ou des lycées dits polarisés. Pour le moment, seuls les élèves des classes du secondaire inférieur y font cours par un système de rotation. Par contre les professeurs y sont à temps plein et disposent de salles spécialisées pour chacune des quatre disciplines.

[4] Alors qu'au Sénégal, chaque académie correspond à une région administrative, au Burkina Faso, il existe 13 directions régionales de l'enseignement secondaire pour 45 régions administratives (ou provinces).

5.3 – La méthode de tirage des établissements-échantillon

Pour des raisons de budget, il nous était impossible de toucher l'ensemble des établissements et des enseignants auxquels la recherche s'intéresse. Il a fallu donc déterminer dans cette population de référence, les établissements et les enseignants devant constituer l'échantillon. A cette fin, nous avons utilisé la technique de stratification géographique pour le tirage des établissements-échantillon. Les variables de contrôle sont les régions académiques d'implantation de ces établissements. L'enquête étant d'envergure nationale, toutes les régions et tous les milieux (urbain et rural) doivent, autant que possible, être couverts.

L'analyse des données statistiques officielles du Ministère de l'Education Nationale du Sénégal révèle que les établissements des niveaux susceptibles d'être couverts par notre enquête (enseignement secondaire) ne sont pas généralement implantés en zone rurale. Les établissements qui y existent ne comptent pas assez d'unités d'observation pour fournir des résultats statistiquement significatifs. De même, les données collectées au niveau des régions pour la constitution de l'échantillon ont montré que, dans certaines académies, les unités d'observation sont si faibles que, pour les rendre exploitables, il était indispensable de faire des regroupements, qui tiennent compte des spécificités locales. De même, les unités d'observation dans les quatre disciplines (Economie familiale et Sociale, Education Technologique, Sciences Naturelles et Sciences physiques) n'étant pas quantitativement égales, le travail s'est déroulé avec des échantillons stratifiés pondérés.

Au Burkina Faso également, l'analyse des données statistiques collectées au niveau des directions régionales a montré que ces dernières ne comptent pas assez d'unités d'observation pour fournir des résultats statistiquement significatifs. Sur ces faits, nous avons retenu les cinq DRES qui nous paraissaient les plus représentatives pour fournir les informations recherchées. Il s'agit de DRESC, DRESN, DRESCO, DRESSO, DRESHB. Il est à préciser que la DRESSO couvre en réalité la DRESSU, nouvelle création.
C'est sur cet échantillon que nous nous sommes appuyés pour le recueil des informations nécessaires à la vérification de l'hypothèse centrale énoncée précédemment.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons décrit la population de référence et déterminé la méthode de tirage de l'échantillon sur lequel s'est appuyée la recherche empirique, ainsi que ses caractéristiques. Les unités d'observation étaient constituées par les enseignants du Sénégal et du Burkina Faso des disciplines scientifiques et technologiques évoluant dans trois catégories d'établissements : le collège, le Bloc scientifique et le lycée. Les niveaux couverts sont l'enseignement secondaire inférieur[5] et le secondaire supérieur publics. Pour tenir compte des spécificités de chaque pays, des adaptations nécessaires ont été opérées dans un souci de contextuatlisation des informations recherchées. C'est ainsi par exemple que l'Education Technologique non enseignée au Burkina Faso et de l'Economie Familiale qui y est enseignée de façon embryonnaire seront remplacées par les Mathématiques, les Maths/Sciences Naturelles et les Maths/Sciences Physiques. Nous avons retenu d'intégrer les Mathématiques du fait que, au départ de l'enquête, il nous était impossible d'identifier les enseignants qui

[5] L'enseignement secondaire inférieur correspond à l'enseignement moyen au Sénégal et au premier cycle de l'enseignement secondaire au Burkina Faso ; tandis que l'enseignement secondaire supérieur correspond à l'enseignement secondaire au Sénégal et au second cycle de l'enseignement secondaire au Burkina Faso

dispensent exclusivement les Mathématiques, les Maths/sciences Naturelles ou les Maths/Sciences Physiques ou même les deux ou les trois ; cette information ne peut être obtenue qu'au niveau de chaque établissement, ce qui était matériellement impossible de réaliser.

Par ailleurs, comme il n'existe pas de Bloc scientifique au Burkina Faso, l'enquête s'y est limitée aux collèges et aux lycées.

Le chapitre suivant va traiter de la méthodologie mise en œuvre pour la construction de l'instrument de collecte des informations et sa validation, de la taille de l'échantillon en fonction des différents moments de la recherche (phase exploratoire, phase préexpérimentale, phase expérimentale) et l'enquête sur le terrain.

Chapitre VI – **LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

Introduction

Le chapitre précédent a décrit la population de référence et précisé la procédure d'échantillonnage pour déterminer l'échantillon sur lequel s'est appuyée l'étude expérimentale de notre programme de recherche.

Le présent chapitre présente les principales étapes parcourues et les démarches mises en oeuvre pour déterminer les informations à prendre, les situations pour les prendre de la façon la plus objective (De Ketele, 1995). La première étape est consacrée à la description du cadre méthodologique pour repérer les principales variables mises en jeu dans la recherche. La deuxième étape concerne la construction, l'expérimentation et la validation de l'instrument de collecte des informations.

6.1 – L'ébauche du cadre méthodologique

Le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre démarche vise à repérer les variables fondamentales qui sous-tendent nos hypothèses, ainsi que les liens qui existent entre elles.

Pour cela, nous sommes repartis de la variable à expliquer (motivation professionnelle de l'enseignant) définie comme l'**effort ou l'énergie que celui-ci est prêt à consentir ou déployer dans une situation de contraintes ou de non contrainte, sous l'effet d'une action interne ou externe à lui-même, pour mener à bien son enseignement**. Dans cette définition, nous avons noté les composantes-clés suivantes (chapitre IV) :

(1) - **Dépense d'énergie ou d'effort** que l'enseignant est prêt à consentir

(2) - **Univers professionnel** (cf. chapitre II)

(3) – **Dans une situation de contraintes ou de non contrainte**

(4) - **Sous l'effet d'une action interne ou externe**.

Remarque : Les **facteurs internes ou externes** (que nous désignons aussi sous les appellations **attentes, forces d'attraction, bénéfices, valeurs motivationnelles ou facteurs motivationnels**), qui peuvent motiver professionnellement un enseignant, sont nombreux et multiformes. Pour en identifier les principales qui retiennent le plus notre population-cible, nous avons interrogé 17 enseignants dont deux instituteurs, 12 professeurs de collège et de Bloc scientifique (2 professeurs d'Economie Familiale, 2 d'Education Technologique, 2 de Sciences Naturelles et 2 de Sciences Physiques), 4 professeurs de lycée (2 professeurs de Sciences Naturelles et 2 de Sciences Physiques), 2 professeurs chercheurs de l'enseignement supérieur (1 en Sciences Humaines et 1 Physicien). Tous ont été choisis en raison de leur expérience et de leur connaissance du sujet.

Nous leur avons individuellement demandé par écrit, de noter, sur feuille libre fournie par nous, les principales forces d'attraction (bénéfices ou attentes) qui peuvent motiver le plus un enseignant à s'investir dans son travail. Le dépouillement des données recueillies a donné les résultats suivants (le chiffre entre parenthèses indique le pourcentage de réponses à ce point) :

- Perspectives de carrière, promotion (100%)
- Rémunération, traitement, intérêt du travail (100%)
- Santé, sécurité, bien - être, climat social (89%)
- Considération sociale de la profession enseignante, respect, estime des autres (100%)
- Pouvoir d'action et contrôle des élèves, responsabilité, accomplissement, fierté d'obtenir de bons résultats avec ses élèves (85%)
- Professionnalisation, appartenance à la famille des enseignants (77%)

Nous nous sommes appuyés sur ces résultats, auxquels nous avons ajouté les éléments tirés de la revue de la littérature sur le sujet, pour déterminer les forces d'attraction (c'est-à-dire les attentes) à retenir pour les besoins de l'enquête. Ces forces se présentent comme suit (le classement n'est pas hiérarchique) :

1 - Renforcement de soi, de l'estime des autres
2 - Renforcement du sentiment de bien - être et de sécurité
3 - Renforcement du sentiment de contrôler la situation, de ne pas être le jouet de ..., de pouvoir agir sur ...
4 - Renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants
5 - Renforcement des sentiments d'obtenir des avantages
6 - Perspectives de carrière, promotion.

Les indices de mesure de la motivation professionnelle se présentent comme suit (tableau n°1).

Tableau n°1 : Indices de motivation professionnelle

FACETTES DE L'UNIVERS PROFESSIONNEL	**DEPENSE D'ENERGIE**			
	Motivation sans contrainte		**Motivation avec contraintes**	
	Bénéfices internes	Bénéfices externes	Bénéfices internes	Bénéfices externes
Univers Physique (UP)	UP1	UP2	UP3	UP4
Relations Internes (RI)	RI1	RI2	RI3	RI4
Relations Externes (RE)	RE1	RE2	RE3	RE4
Pratiques Habituelles (PH)	PH1	PH2	PH3	PH4
Pratiques Occasionnelles Internes (PI)	PI1	PI2	PI3	PI4
Pratiques Occasionnelles Externes (PE)	PE1	PE2	PE3	PE4
Associations socioprofessionnelles -Syndicat - Professionnalisation (SP)	SP1	SP2	SP3	SP4

Remarque méthodologique :

Comme le nombre d'items peut varier selon le type de motivation, les indices sont des moyennes (et non de simples sommes)

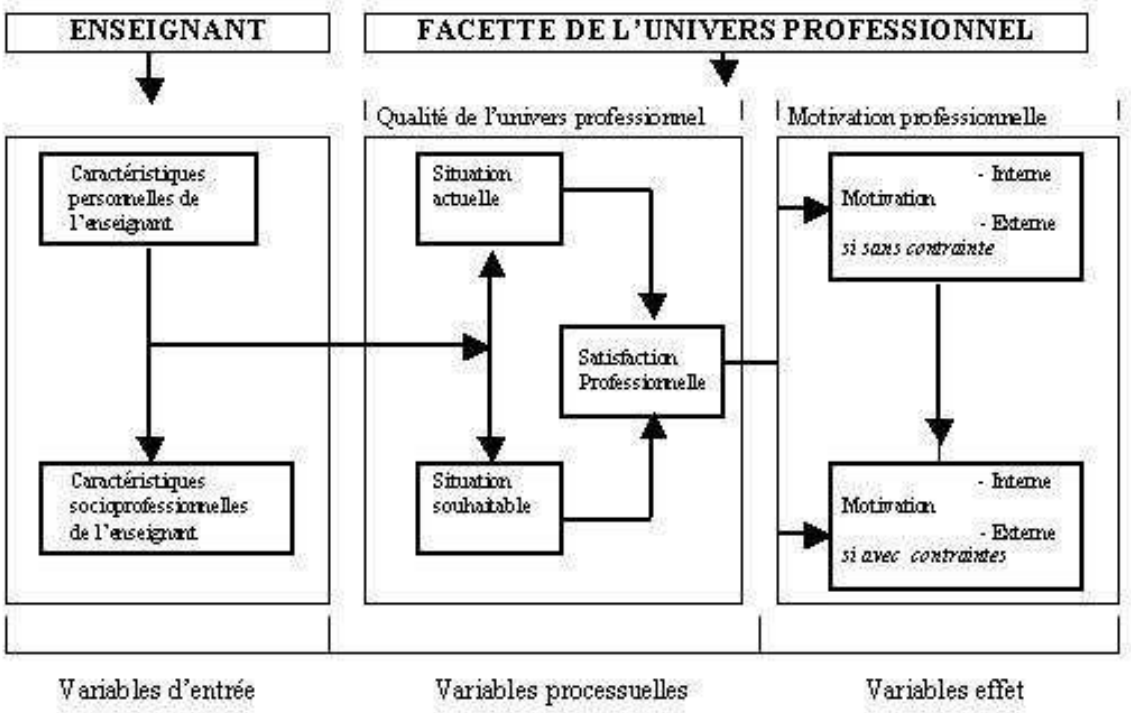
MSC =Motivation sans contrainte

MAC = Motivation avec contraintes

MG = Motivation globale (sans contrainte + avec contraintes)

Le cadre méthodologique se présente alors comme suit (figure n°7) :

Figure n°7 : Cadre méthodologique amélioré



C'est sur ce cadre méthodologique que nous nous sommes appuyés pour la construction du questionnaire et son administration.

6.2 – L'élaboration et l'expérimentation de l'instrument de collecte des informations

A ce niveau du travail, il s'agit pour nous de préciser les procédés utilisés pour collecter les données : questionnaire, interview, test, etc. Deux phases essentielles ont été retenues pour cela : la phase préexpérimentale et la phase expérimentale. Entre autres références bibliographiques qui ont guidé notre travail d'enquête dans cette étape, il y a Ghiglione et Matalon (1988), Ghiglione, (1987), Javeau (1982), Bouroche et Saporta (1980).

6.2.1 – La phase préexpérimentale

La phase préexpérimentale correspond à l'étude exploratoire : l'objectif poursuivi était de disposer d'un instrument de collecte des informations adéquatement éprouvé (c'est-à-dire nécessaire et suffisant pour recueillir les informations que nous voulons bien recueillir).

Au départ, s'est posée à nous la question de la méthode de recueil des informations et donc de l'accès aux populations ciblées. Pour cette première phase, deux étapes ont été franchies pour vérifier l'hypothèse selon laquelle il était possible de construire un instrument de mesure pouvant pendre en compte les différentes composantes de la motivation professionnelle et de la satisfaction des enseignants à l'égard de leur univers professionnel.

La première étape a consisté à préparer un ensemble d'énoncés conceptuels portant sur les différentes variables du modèle théorique adopté (caractéristiques personnelles de l'enseignant, caractéristiques socioprofessionnelles, univers professionnel, qualité des relations, satisfaction professionnelle, motivation professionnelle). Au cours de cette première étape, nous avions privilégié les entretiens individuels et les discussions par groupes ciblés. Cette démarche a permis de faire des énoncés qui ont été soumis à l'appréciation d'experts pour vérifier leur pertinence par rapport au modèle et leur clarté compte tenu du public ciblé (validité de contenu). Pour cela, un premier draft a été élaboré sur la base des résultats de la démarche suivante. Nous avions demandé à 11 enseignants (dont 3 du secondaire inférieur, 3 du secondaire supérieur et 5 chercheurs en sciences humaines de l'enseignement supérieur) de citer, individuellement sur feuille libre, en référence aux définitions conceptuelles (chapitres I et II) et au cadre méthodologique amélioré (chapitre IV) les champs ou secteurs susceptibles d'être investigués pour rendre compte de l'information recherchée. Les résultats obtenus nous ont permis d'identifier les cinq grands secteurs suivants : (1) Programmes et méthodes d'enseignement (pratiques habituelles) ; (2) Locaux et équipements didactiques (univers physique, pratiques occasionnelles internes, pratiques occasionnelles externes) ; (3) Univers relationnel humain de l'enseignant (relations internes, relations externes) ; (4) Formation initiale et continue (professionnalisation, pratiques occasionnelles internes et externes) ; (5) Statut socio-administratif et financier (associations socio-professionnelles, syndicat, professionnalisation).

Sur cette base, nous avons décidé de développer deux démarches complémentaires de recueil des informations : une enquête quantitative doublée d'une recherche documentaire pour la seconde étape. Une phase d'enrichissement des opinions des enquêtés, par des interviews, a été également envisagée (entretiens d'ordre qualitatif).

Le choix de l'approche quantitative est lié au fait que nous avons estimé que le but recherché (tester des hypothèses scientifiques) et le contexte dans lequel la recherche se déroule (mise en place d'observatoire international) méritait que l'on tienne compte de l'avis du plus grand nombre. A cet effet, l'utilisation d'un questionnaire s'imposait.

La recherche documentaire et l'approche qualitative complémentaires ont été envisagées afin d'affiner l'approche quantitative et d'ouvrir la recherche à des dimensions que des questions fermées ne permettent pas d'aborder.

La seconde étape a donc démarré par l'élaboration du questionnaire préexpérimental. Nous avons opté pour un questionnaire anonyme, assurant ainsi une absolue discrétion à l'enquêté et une totale liberté de réponse, et envisagé qu'une partie de celui-ci porte sur des renseignements sociologiques et statistiques de caractère objectif comme l'établissement de l'enquêté ; l'autre partie étant centrée sur le thème, objet de l'enquête. Cette étape devait durer deux mois et couvre les activités de rédaction du projet de questionnaire, de sa prétestation pour des remédiations éventuelles (prétest) et de sa reproduction.

Ce projet de questionnaire a été testé auprès de 15 professeurs évoluant dans les collèges, lycées et Blocs scientifiques de Dakar. Nous leur avons distribué le questionnaire et expliqué individuellement par voie orale les conditions de passation du test et nos attentes. Tous ont accompli le travail qui leur a été demandé au bout d'une semaine. Les données recueillies ont fait l'objet de dépouillement. Nous avons effectué des entretiens sélectifs approfondis dans les trois types d'établissement (collège, Bloc scientifique, lycée) ayant des caractéristiques

contrastées. Le choix des interlocuteurs s'est fait sur la base du souci de diversité des profils des enseignants et des expériences, du souci de nous rapprocher le plus possible des réalités du terrain et préoccupations quotidiennes des enseignants. Ces entretiens ont permis d'apporter des éléments d'explication à certains résultats issus du traitement statistique des donnés récoltées par le questionnaire.

Nous avons également rassemblé et consulté d'autres questionnaires déjà existants, dont la lecture nous a révélé certaines pistes.

La rédaction définitive du questionnaire préexpérimental a fait l'objet d'un large débat ayant regroupé dix enseignants, choisis pour leur expérience en matière de recherche. Ces enseignants ont procédé à la lecture du projet de questionnaire et des résultats du prétest pour identifier les variables et indicateurs nécessaires et suffisants pour répondre à la question-problème : mesure des indices de satisfaction, de motivation sans contrainte et avec contraintes, d'attentes (bénéfices attendus), couverture des facettes de l'univers professionnel, caractéristiques individuelles et socioprofessionnelles des enseignants.

Nous devons avouer que le travail n'a pas été facile à ce stade, car tout paraissait important pour nos experts. Les arguments qui éliminaient un item ou une variable trouvaient des contre-arguments qui justifiaient leur maintien. Nous avons demandé à ces experts de travailler individuellement et de confronter les résultats. Cela ne nous a pas permis de beaucoup avancer vers notre objectif de réduire le volume du questionnaire (qui comportait 411 items).

Si la sélection des variables pertinentes parmi un grand nombre de variables potentielles n'a pas posé trop de problème, si ce n'est le passage d'une liste fort longue inspirée des résultats du test, des suggestions des experts, de la revue littéraire et de ce que nous avaient suggéré nos propres centres d'intérêt à une liste nettement raccourcie, l'appréhension des types de variables motivationnelles et d'insatisfaction devant servir de fondement aux différentes questions a été une tâche très ardue. A plusieurs reprises, nous avons reçu des commentaires positifs et parfois négatifs concernant leur opérationnalisation et la longueur du questionnaire. Ce travail occupa une part importante de notre temps.

Nonobstant cela, nous sommes arrivés à élaborer un questionnaire amélioré et très bien apprécié par les experts, mais toujours fort long (367 items). Nous opté de le maintenir tel pour la phase préexpérimentale, avant toute réduction. Une partie de ce questionnaire portait des informations générales relatives aux caractéristiques individuelles (sexe, âge, ancienneté, parcours professionnel, scolarité, situation matrimoniale) et contextuelles (discipline enseignée, établissement d'exercice, durée au poste, taille de l'établissement). Le questionnaire comportait des items à une échelle à 7 degrés, des items dichotomiques, des items ouverts. Une justification de la réponse apportée était demandée pour chaque item du secteur investigué. Les réponses des enseignants sont examinées à partir des critères suivants : i) un item sera rejeté si au moins un expert le trouvait non pertinent ou peu clair ; ii) un item sera rejeté si au moins 5% des enseignants déclaraient ne pas comprendre l'énoncé de l'item ou ne répondaient pas à celui-ci.

La population sollicitée pour cette phase préexpérimentale a porté sur un échantillon de 107 enseignants dont 46 professeurs d'Education Technologique et 61 professeurs de Sciences Physiques en exercice dans les collèges, lycées et Blocs scientifiques de la région académique de Dakar (tableau n°2). Le choix de cette population se justifie par le fait que c'est une

population suffisamment connue de nous et dont le nombre est en rapport avec nos moyens économiques actuels.

Tableau n°2 : Répartition des effectifs préexpérimentaux selon l'établissement et la discipline

Etablissements		Disciplines	
Types	Nombre	Education Technologique	Sciences Physiques
BST	3	25	17
Collège	7	16	35
Lycée	2	05	09
TOTAL	**12**	**46**	**61**

L'administration du questionnaire devait durer deux semaines au maximum, pour tenir compte du temps de dépouillement, de traitement des données et de validation des résultats.

Une lettre-circulaire informative a été adressée aux Directeurs de Blocs scientifiques, Proviseurs de lycées et Principaux de collèges des établissements retenus pour l'enquête préexpérimentale. Trois semaines plus tard, le questionnaire a été envoyé aux enquêtés (107) avec une lettre explicative sur les conditions de passation et d'envoi des réponses. L'envoi s'est fait directement contre décharge auprès des Chefs d'établissements concernés.

6.2.2 – Les résultats de la préexpérimentation

Les délais pour l'envoi des réponses ont été respectés, à trois sujets près, qui n'ont répondu que quatre jours plus tard. Nous les avons quand même acceptés, ayant considéré ces trois jours comme rentrant dans la fourchette de tolérance que nous nous sommes fixée au départ. Nous avons aussitôt démarré le dépouillement des données recueillies selon la procédure suivante. Nous avons d'abord codifié les enquêtés et les établissements dans un souci de protection et de déontologie, avant de procéder au dépouillement (enquêté par enquêté, discipline par discipline, établissement par établissement), à l'encodage manuel puis à la saisie informatique des données.

Le traitement statistique et l'analyse des résultats ont été menés avec l'appui de quelques collègues qui se sont manifestés à nous pour l'intérêt qu'ils accordaient au sujet. Leur appui a porté essentiellement sur l'analyse statistique des relations entre les variables, la comparaison des résultats observés avec les résultats attendus et l'interprétation des écarts. Les résultats de ce travail ont été consignés dans un document.

Nous avons noté que, sur les 107 enseignants ciblés, seulement 88 (dont 38 sur 46 en Education Technologique et 50 sur 61 en Sciences Physiques) ont répondu, soit 82%. Ce qui a permis de considérer le nombre de réponses recueillies comme acceptable pour la suite du travail. Un de nos objectifs, rappelons-le, a été d'aboutir à un questionnaire unique pour l'ensemble des enseignants ciblés par la recherche, indépendamment des niveaux ou ordres d'enseignement (secondaire inférieur ou secondaire supérieur), du type d'établissement fréquenté et de la discipline enseignée.

Ces résultats et le questionnaire ont été soumis à la critique autour d'une table ronde ayant réuni 6 personnes-ressources (un inspecteur Général de l'Education nationale, 2 professeurs du secondaire inférieur, 2 professeurs du secondaire et un chercheur de l'enseignement supérieur).

Pour ce qui est de l'adéquation des réponses, les experts sollicités ont noté que les réponses aux items ouverts présentaient des difficultés d'interprétation. Ces réponses présentaient des difficultés de décodage et de classement (réponses disparates, imprécises, vagues), malgré les corrections apportées à la suite du prétest. D'où l'intérêt de privilégier les items à réponses fermées, même si des espaces sont à ménager pour permettre à l'enquêté, s'il le désire, de faire des commentaires ou d'apporter des justifications. Ils ont été unanimes à reconnaître que le langage est bien adapté au niveau de la population ciblée. Le vocabulaire et la syntaxe ont également été jugés corrects.

Nous avons cherché aussi à vérifier s'il y avait des questions qui gêneraient les enquêtés, car perçues comme "une menace de soi". Tous sont unanimes à reconnaître qu'aucune réponse ne laisse apparaître des indices d'agressivité. Nous avons également demandé à nos experts de voir si le questionnaire contenait des termes jugés ambigus ou vagues. Les experts ont estimé qu'une échelle unique à sept degrés aurait été meilleure que la dichotomique, notamment pour le traitement des données.

Pour nous assurer aussi de l'exactitude des réponses, nous avons demandé aux experts, auxquels nous avons pu adjoindre un ingénieur statisticien, pour procéder au recoupement des réponses par discipline, d'une part, à la comparaison des réponses entre les deux disciplines concernées (Education Technologique et Sciences Physiques). Aucune anomalie significative n'a été identifiée par les experts. Toutefois, l'utilisation de différentes échelles n'a pas facilité l'encodage et le traitement statistique des données. C'est pourquoi l'échelle à sept degrés uniformisée pour tous les items a été vivement recommandée. Ils ont tous noté que la plupart des indicateurs identifiés dans ce tableau sont des indicateurs de motivation extrinsèque et suggéré d'insérer des indicateurs de motivation intrinsèque.

Nous avons procédé à une comparaison des résultats observés et les résultats attendus. L'interprétation des écarts devrait faciliter la sélection des items à retenir dans le questionnaire final. Ainsi par exemple, nous avons noté que les réponses à la question concernant l'équipement souhaité en matériel didactique ne permettent pas de dégager un ordre de priorité en fonction de différents types de matériels (matériel d'expression graphique, matériel non structuré, matériel structuré, matériel d'intervention). Sur chacune de ces quatre échelles (matériel d'expression graphique, matériel non structuré, matériel structuré, matériel d'intervention) à sept degrés, les réponses se groupent, en effet, sur les degrés les plus élevés.

Ce genre de réponses a retenu notre attention au regard de la situation pédagogique que vivaient ces enseignants : comment pouvaient-ils introduire un ordre de priorité entre les différentes catégories de matériels, alors que les finalités de leurs disciplines sont pour le moins très floues à leur égard et que les stratégies d'enseignement qu'elles devraient fonder se trouvent entachées d'une totale imprécision. Il serait, en effet, aberrant de choisir un matériel avant d'avoir défini la didactique au service de laquelle il devrait être. Il convient, en matière de technologie éducative d'éviter tout "transfert" qui ne se ferait pas au nom d'une politique éducative claire définie au préalable préalablement.

Pour ce qui est de la couverture des principaux aspects du thème de la recherche (mesure des variables d'insatisfaction, de motivation, des caractéristiques individuelles, repérage des

facettes de l'univers professionnel, etc.), les avis des experts se recoupent parfaitement et sont aussi en adéquation avec ceux des collègues consultés lors du prétest. Sur la question de savoir si les différentes questions mesurent bien l'information recherchée et rien d'autre, tous les experts sont d'accord pour reconnaître que les résultats obtenus vont dans le sens d'une confirmation de l'hypothèse centrale selon laquelle l'insatisfaction des enseignants au travail jouerait un rôle déterminant entre leurs caractéristiques et leur motivation professionnelle.

En conclusion, les critiques et remarques notées dans tout ce qui précède nous ont permis de noter les points saillants sur lesquels il était utile d'apporter les adaptations nécessaires pour disposer d'un bon instrument, du point de vue justesse, précision, sensibilité, validité et fidélité.

6.2.3 – La construction du questionnaire final

Compte tenu de toutes les observations de la phase préexpérimentale, nous avons revu le questionnaire comme suit. Les facettes " Relations Internes " et Relations Externes " sont à fusionner en une seule qui portera le nom de " Univers Humain " ; les facettes " Lieu symbolique syndicat " et " Lieu symbolique Professionnalisation " peuvent être extraites du questionnaire, mais certains de leurs items sont à insérer dans la facette " Pratiques Occasionnelles" qui englobent " Pratiques Internes et Externes ".

Les nouveaux indices de mesure de la motivation professionnelle retenus se présentent comme suit (tableau n°3).

Tableau n°3 : Tableau des indices motivationnels testés

FACETTES DE L'UNIVERS PROFESSIONNEL		**DEPENSE D'ENERGIE**			
		Motivation sans contrainte		**Motivation avec contraintes**	
		Indices	Bénéfices attendus	Indices	Bénéfices attendus
Univers Physique	(UP)	UP1	UP2	UP3	UP4
Univers Humain	(UH)	UH1	UH2	UH3	UH4
Tâches Habituelles	(TH)	TH1	TH2	TH3	TH4
Tâches Occasionnelles	(TO)	TO1	TO2	TO3	TO4

Le nouveau questionnaire a également été expérimenté auprès de huit professeurs (à raison de deux par discipline enquêtée). Les données recueillies ont été soumises à l'appréciation de deux professeurs chercheurs (tous des universitaires). Les observations de ces professeurs ont porté essentiellement sur la grandeur du questionnaire. L'intégration des observations des professeurs enquêtés et des experts sollicités dans ce second questionnaire a abouti à la construction du questionnaire final, dont une copie est jointe en annexe.

Le questionnaire final contient 250 items et comporte, outre les informations générales, quatre secteurs de l'univers professionnel de l'enseignant (l'environnement physique, l'univers relationnel, les tâches habituelles et les tâches occasionnelles). Il recense l'opinion évaluative de l'enquêté quant à la situation actuelle, la situation souhaitable et la motivation à s'investir

sur chacun des secteurs identifiés de l'univers professionnel de l'enseignant : univers physique, univers relationnel, tâches habituelles, tâches occasionnelles.

La collecte des informations recherchées se fera sur une échelle à 7 degrés construite de telle sorte que les données soient assignées à des classes correspondant à différents degrés de la caractéristique considérée. Ces degrés sont représentés par des chiffres de 0 à 6. Chaque degré bénéficie d'une description détaillée du comportement correspondant. Les degrés sont placés sur un continuum de telle sorte que l'enquêté avait à choisir sa réponse parmi celles qui lui étaient proposées (Van Der Maren, 1996 ; Gagné, 1984).

Ce questionnaire, qui tient compte des hypothèses élaborées et des modalités d'analyse et de traitement des données que nous avons retenues, répond à une double exigence. Tout d'abord, une exigence de traduire les objectifs de la recherche en questions particulières de telle sorte que les réponses obtenues fournissent les données qui serviront à vérifier les hypothèses. Ensuite, une exigence liée à la forme de réponse qui doit permettre cette vérification. Le contenu, les modalités de réponses, leur ordre et la présentation du questionnaire mettent l'enquêté dans des dispositions pour nous communiquer le plus objectivement possible les informations que nous attendons de lui.

Nous n'avons pas perdu de vue leur caractère orienté, qui peut faire en sorte que les éléments suggérés ne soient pas les réponses auxquelles l'enquêté aurait peut être pensé spontanément ou encore la tendance chez celui-ci de donner une réponse qu'il juge socialement désirable, c'est-à-dire qui donne une image de soi positive ou plus encore l'insuffisance de motivation pour les questions abordées. Mais la revue critique de la littérature, qui a précédé le choix et la rédaction du questionnaire, comme les prétests et la précision des informations recherchées nous incitent à penser que les résultats ne souffriront pas de telles considérations.

6.3 - L'enquête proprement dite ou phase expérimentale

6.3.1 – Les effectifs de la population de référence au Sénégal

Les statistiques officielles du Ministère de l'Education Nationale donnent pour 1996-1998 les effectifs suivants (tableau n°4), en ce qui concerne le personnel enseignant des disciplines ciblées par notre étude (Economie familiale et Sociale, Education Technologique, Sciences Naturelles et Sciences physiques), à l'exclusion des enseignants vacataires que nous ne pouvons intégrer dans la recherche, au regard de leur statut de temporaires (il s'agit de personnes-ressources recrutées chaque année essentiellement pour couvrir les besoins en enseignants dont souffre le système éducatif).

Tableau n°4 : Répartition nationale de la population de référence
par académie et par discipline

académies	Economie Familiale (E.F.)	Education Technologique (E.T.)	Sciences Naturelles (S.N.)	Sciences Physiques (S.P.)	**TOTAL**
1 Dakar	35	33	118	93	**279**
2 Diourbel & Thiès	25	22	30	38	**115**
3 Fatick, Kaolack et Tambacounda	10	14	17	73	**114**

4 Kolda & Ziguinchor	14	22	56	48	**140**
5 Louga & Saint Louis	20	28	76	34	**158**
TOTAL	**104**	**119**	**297**	**286**	**806**

6.3.2 – La taille de l'échantillon national au Sénégal

Puisque l'enquête est nationale, les résultats obtenus doivent être aussi près que possible de la réalité nationale. C'est pourquoi la détermination de la taille de notre échantillon s'appuie sur ce facteur (De Ketele, 1995 et 1991) et sur la précision souhaitée (5%). Ainsi, avec une population de référence de 806 enseignants, nous obtenons les effectifs - échantillons minimaux suivants (tableau n°5) :

Tableau n°5 : Répartition théorique de l'échantillon minimal national par discipline et par académie

académies	Economie Familiale (E.F.)	Education Technologique (E.T.)	Sciences Naturelles (S.N.)	Sciences Physiques (S.P.)	**TOTAL**
1 Dakar	10	9	33	26	**78**
2 Diourbel & Thiès	7	6	8	10	**31**
3 Fatick, Kaolack et Tambacounda	3	4	5	20	**32**
4 Kolda & Ziguinchor	4	6	16	14	**40**
5 Louga & Saint Louis	5	8	21	10	**44**
TOTAL	**29**	**33**	**83**	**80**	**225**

L'option d'un échantillonnage stratifié, c'est-à-dire consistant à diviser la population de référence en sous-groupes appelés strates et à choisir dans chacune de ces strates un échantillon simple, étant faite, nous avons réparti notre échantillon national entre les strates de façon à pouvoir dépouiller les données recueillies comme un recensement.

Pour éviter certaines erreurs souvent commises dans l'échantillonnage (échantillons trop limités, et donc insuffisamment représentatifs de l'univers considéré pour tirer des conclusions significatives), nous avons procédé à un tirage tel que, dans l'univers considéré, toutes les unités d'observation aient chacune la même chance d'être choisie.

6.3.3 - L'envoi du questionnaire et la collecte de l'information au Sénégal

Pour mener à bien la collecte des informations, nous avons procédé à la sensibilisation par téléphone, par écrit et par une visite exploratoire des chefs d'établissement, préalablement à l'envoi du questionnaire. Chaque chef d'établissement (que nous avons pu contacter et qui ont tous répondu favorablement à notre sollicitation) était chargé de saisir, à son tour, les enseignants concernés par la recherche pour une large sensibilisation et une information précise des objectifs poursuivis et des conditions de passage du questionnaire. Ce contact avec les chefs d'établissement nous a permis de mettre en place, avec chacun d'eux, une stratégie de suivi du travail sur le terrain.

L'envoi du questionnaire s'est fait directement contre décharge au niveau de chaque établissement - échantillon. L'enquêté reçoit son questionnaire, l'emporte pour le traiter en toute autonomie et en toute confidentialité, avant de le retourner sous pli fermé à son chef d'établissement. Celui - ci centralise les questionnaires traités avant de nous les renvoyer directement sous pli cacheté. La collecte des informations s'est déroulée sans difficulté et

comme programmée (durée maximale de deux mois à partir de la date d'envoi du questionnaire).

La comparaison du nombre de questionnaires envoyés (449) avec le nombre de réponses obtenues (428) fait constater une différence de 21 questionnaires restés sans suite, soit un taux de réponse de 95, 32%. Ce qui est acceptable pour la validité du travail envisagé.

6.3.4 – L'expérimentation au Burkina Faso

Pour renforcer la validité de notre instrument de mesure, l'expérimentation s'est poursuivie dans un autre contexte, un autre pays : le Burkina Faso.

La détermination de la taille de notre échantillon s'est effectuée suivant les mêmes critères qu'au Sénégal. Ainsi, sur la base des effectifs communiqués par les directions régionales de l'enseignement secondaire ou académies (163 professeurs de Mathématiques, 416 professeurs de Sciences Naturelles, 167 professeurs de Maths/Sciences Naturelles, 120 professeurs de Sciences Physiques, 238 professeurs de Maths/Sciences Physiques), nous avons pu établir un échantillon national (toutes disciplines confondues) de 300 enseignants.

Cependant, l'analyse des données statistiques collectées au niveau des directions régionales de l'enseignement secondaire (DRES) montre que celles-ci ne comptent pas assez d'unités d'observation pour fournir des résultats statistiquement significatifs. Sur ces faits, nous avons retenu les cinq (5) DRES (cf. chapitre V) qui nous paraissaient les plus appropriées pour les informations recherchées (DRESC, DRESN, DRESCO, DRESSO, DRESHB). Il est à préciser que la DRESSO couvre en réalité la DRESSU, nouvelle création. Notons aussi qu'étant donné la faible représentativité des répondants du Nord dans notre échantillon, à l'analyse ils ont été associés à la DRES du Centre, ce d'autant plus que la localité qui y a été concernée est juste à l'entrée du Nord et donc assez proche encore du Centre.
L'opérationnalisation du projet s'est effectuée au Burkina Faso, après adaptation du questionnaire et du dispositif développé au Sénégal. Pour mener à bien la collecte des informations, nous avons procédé à la sensibilisation des chefs d'établissements et de la population-cible (avec en plus une lettre conjointement signée par le Recteur de l'Université de Ouagadougou et le Directeur Général de l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou à l'attention des enquêtés et une autre du Secrétaire Général de l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou aux chefs d'établissements).
Notons qu'en fin de compte, du fait que l'année scolaire s'achevait, la récupération des questionnaires a été difficile, elle s'est échelonnée jusqu'en Septembre et nous n'en avons récupéré que 167 sur les 300 distribués (soit 56% environ de réponses).

6.4 – La validation de l'instrument de collecte des informations

Dans le paragraphe précédent, nous avons présenté l'instrument élaboré pour la collecte des informations recherchées et testées expérimentalement ses qualités métriques. Dans le présent paragraphe, il s'agit essentiellement de présenter la démarche de validation statistique (confirmation) de cet instrument pour s'assurer que celui-ci est effectivement à même de rendre compte des facteurs considérés.

Pour ce qui est de la validation expérimentale, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Spector (1992) pour la détermination du nombre de sujets lorsqu'il s'agit d'une première validation d'une échelle à classement comme l'échelle ordinale que nous avons adoptée. Concernant l'appréciation de la fidélité et de la pertinence de notre instrument de mesure, nous avons analysé les items en nous appuyant sur de nombreux experts en évaluation comme Frisbie (1988) et Spector (1992). Les résultats des tests appliqués permettent d'inférer que : i) les items retenus pour chacune des facettes définissent de façon assez consistante la dimension à laquelle ils appartiennent ; ii) l'instrument testé mesure bien ce pour quoi il a été conçu.

Nous avons analysé la structure factorielle des différentes composantes de la motivation professionnelle et de la satisfaction ou de l'insatisfaction au travail. Nous avons pour cela utilisé l'analyse en composantes principales. Nous avons postulé à l'orthogonalité des facteurs et retenu dont d'effectuer la rotation Varimax (Gorsuch, 1983). Nous avons aussi retenu comme appartenant à un facteur donné tout énoncé dont la saturation sur ce facteur est égale ou supérieure à 0,30.

Remarque : Les résultats des tests effectués sur les données du Sénégal avec un échantillon de 428 enseignants et du Burkina Faso (avec un échantillon de 167 enseignants) ayant les mêmes tendances, nous ne présentons ici que les résultats des tests sur les données du Sénégal, pour des raisons de surcharge. Toutefois, nous avons pris soin de mettre en annexe les résultats des tests effectués avec les données du Burkina Faso. (*Annexe 3*)

6.4.1 – Analyse en composantes principales des items de motivation professionnelle à partir des données du Sénégal

6.4.1.1 - Analyse en composantes principales sur les 40 items de la motivation sans contrainte

Sept composantes principales ont été extraites et expliquent 68.56% de la variance totale. A elle seule, la première composante explique 35.51% de la variance totale.

Comme toutes les corrélations (ou saturations) entre les 40 items et cette première composante sont positives et élevées (31 items sur 40 sont supérieurs à .50 ; seulement deux sont inférieures à .40), nous pouvons conclure que tous les items concourent à mesurer un niveau global de motivation sans contrainte, sens que nous pouvons donner à cette première composante. Une analyse plus fine de cette première composante montre que les items de motivation sur les facettes tâches habituelles et tâches occasionnelles présentent les plus hautes corrélations (comprises entre .603 et .841). Les corrélations sur la facette univers humain sont également élevées (comprises entre .461 et .642) ; par contre les corrélations sur la facette univers physique sont globalement plus faibles (comprises entre .337 et .522).

La seconde composante principale oppose nettement les 10 items de motivation sans contrainte sur la facette tâches habituelles aux items des facettes univers physique et univers humain. Elle rend compte de 9.24% de la variance totale. Elle peut donc être interprétée comme un aspect de la motivation qui oppose les tâches habituelles à l'univers physique et l'univers humain. (*annexe 2*)

La troisième composante principale oppose les items de l'univers physique et de l'univers des tâches habituelles d'une part, aux items de l'univers humain et de l'univers des tâches

occasionnelles d'autre part. Comme les corrélations positives sont globalement plus élevées pour les items de l'univers physique que pour les tâches habituelles et comme les corrélations négatives sont globalement plus élevées pour les tâches occasionnelles, nous pouvons inférer que cette troisième composante décrit la motivation sans contrainte dans l'environnement physique au quotidien par opposition aux tâches qui n'interviennent qu'occasionnellement dans une même année scolaire. Cette composante explique 6.62% de la variance totale.

La quatrième composante oppose nettement les 10 items de l'univers humain aux 10 items des tâches occasionnelles. Comme par ailleurs les items des tâches habituelles où interviennent les interactions avec les élèves sont faibles, on peut inférer que cette composante désigne la motivation sans contrainte liée aux relations humaines au quotidien, par opposition aux relations humaines occasionnelles. Cette composante explique 6.27% de la variance.

L'analyse de ces quatre composantes nous permet de dire que le test est valide, puisque les 10 items de chaque sous-test se placent de façon homogène sur les composantes. D'autres indices de validité corroborent cette conclusion, comme le fait que toutes les communautés soient élevées (le plus souvent supérieures à .70 ; la plus basse est de .489) et que par ailleurs la première composante soit fortement saturée pour tous les items.

Nous avons effectué une rotation Varimax avec la normalisation de Taiser. Celle-ci confirme la validité du test, en ce sens que les sous-tests se placent de façon homogène sur les quatre premiers facteurs extraits. *(annexe 2)*

Le premier facteur explique 16.79% de la variance totale. Les saturations les plus élevées se trouvent toutes sur les items relatifs à l'univers des tâches habituelles (saturations comprises entre .665 et .879). Les items relatifs aux tâches occasionnelles sont également assez bien corrélés (de .131 à .322). Nous pouvons donc interpréter ce premier facteur comme la motivation sans contrainte pour les tâches qui sont les plus habituelles.

Le second facteur rend compte de 14.48% de la variance totale. Les saturations les plus élevées (de .608 à .778) portent toutes sur les items liés aux tâches occasionnelles. Nous pouvons donc interpréter ce deuxième facteur comme la motivation sans contrainte pour les tâches les plus occasionnelles.

Le troisième facteur rend compte de 9.11% de la variance totale. Les saturations les plus élevées se regroupent sur les items de l'univers physique (de .223 à .672). Il s'agit donc bien de la motivation sans contrainte liée aux composantes de l'univers physique.

Le quatrième facteur rend compte de 8. 95% de la variance totale et peut être interprété comme un facteur de motivation sans contrainte sur les composantes de la facette relations humaines, puisque les saturations se regroupent sur les items de cette façon (comprises entre .299 et .753).

6.4.1.2 – Analyse en composantes principales sur les 40 items de motivation avec contraintes

Cinq composantes principales ont été extraites et expliquent 76.95% de la variance totale. La première composante explique, à elle seule, 55.79 % de la variance totale. Toutes les saturations entre les 40 items et cette première composante sont positives et élevées (les 40 items ont tous des corrélations supérieures à .50). (*annexe 2*)

Nous pouvons conclure que tous les items concourent à mesurer un niveau global de motivation avec contraintes liée à l'ensemble des quatre univers.

Un examen plus poussé de cette première composante montre que les corrélations les plus élevées se trouvent dans les univers tâches occasionnelles et tâches habituelles (tous les 10 items de l'univers des tâches habituelles ont des corrélations supérieures à .700 ; tandis que dans l'univers des tâches occasionnelles, la plus faible corrélation est à .696 et la corrélation la haute à .851).

Dans l'univers humain, 7 items sur les 10 ont des corrélations au-dessus de .750. Les corrélations les plus faibles se trouvent dans l'univers physique ; là aussi tous les 10 items ont des corrélations supérieures à .550.

La seconde composante oppose les 10 items de l'univers physique aux items de l'univers des tâches habituelles. Comme les corrélations pour les items de l'univers physique sont toutes positives alors que celles de l'univers des tâches habituelles négatives, nous pouvons inférer que cette composante décrit la motivation avec contraintes liée aux activités de l'univers physique au quotidien par opposition aux tâches habituelles. Cette composante explique 7.93% de la variance totale.

La troisième composante n'oppose que de façon éparse les items des différents univers. Cette composante n'explique que 5.24% de la variance totale.

La quatrième composante oppose les items de l'univers humain aux items de l'univers des tâches occasionnelles. Comme les corrélations pour les items de l'univers des tâches occasionnelles sont toutes positives alors que celles de l'univers humain sont négatives, nous pouvons inférer que cette composante décrit la motivation avec contraintes liée à l'environnement des tâches habituelles. Cette composante explique 4.41% de la variance totale.

La cinquième composante explique 3.58% de la variance totale.

L'analyse de ces quatre composantes permet de conclure que le test est ici aussi valide, puisque les items de chaque sous-test se placent globalement de façon homogène sur les quatre premiers facteurs extraits. Cette conclusion est confirmée par le fait aussi que tous les items ont des communautés très élevées :

- univers physique : .654 à .834
- univers humain : .690 à .821
- univers des tâches habituelles : .698 à .889
- univers des tâches occasionnelles : .697 à .861.

La rotation Varimax avec la normalisation de Taiser que nous avons effectué confirme aussi la validité du test, car les sous-tests se placent ici également de façon homogène sur les quatre premiers facteurs extraits. *(annexe 2)*

Le premier facteur explique 21.16% de la variance totale. Les saturations les plus élevées se trouvent toutes sur les items des tâches habituelles (.659 à .858). Nous pouvons interpréter ce facteur comme la motivation avec contraintes liée aux tâches habituelles. Ce premier facteur peut également être considéré comme la motivation avec contraintes liée aux relations humaines et aux tâches occasionnelles car les items ont des saturations assez élevées pour les items des univers concernés (univers humain : .149 à .469 ; univers des tâches occasionnelles : .206 à .590).

Le second facteur explique 18,01% de la variance totale. Les saturations les plus élevées portent sur les items de l'univers des tâches occasionnelles. Nous pouvons considérer ce facteur comme la motivation avec contraintes liée aux tâches occasionnelles.

Le troisième facteur rend compte de 15.73% de la variance totale. Les saturations les plus élevées portent sur les items de l'univers physique. Nous pouvons inférer que ce facteur traduit la motivation avec contraintes de l'environnement physique au quotidien. Les items de cet univers ont des saturations qui vont de .370 à .851.

Le quatrième facteur explique 15.63% de la variance totale. Les saturations les plus élevées se trouvent sur les items de l'univers humain. Nous pouvons considérer ce facteur comme la motivation avec contraintes liée à l'univers des relations humaines au quotidien. Les items de cet univers ont des saturations qui vont de .576 à .714.

6.4.1.3 – Analyse en composantes principales sur les 40 items de motivation sans contrainte et 40 items de motivation avec contraintes

Quatorze composantes principales ont été extraites et expliquent 81.38% de la variance totale. A elle seule, la première composante explique 28.66% de la variance totale. Elle oppose nettement les 40 items de motivation sans contrainte aux 40 items de motivation avec contraintes. Comme toutes les corrélations des 40 items de motivation avec contraintes sont positives et élevées (comprises entre .540 et .852), cette composante peut donc être interprétée comme ce qui est spécifique à la motivation avec contraintes pour les quatre facettes (univers physique, univers humain, univers des tâches habituelles, univers des tâches occasionnelles). *(annexe 2)*

Une analyse plus fine de cette première composante montre que les 40 items de motivation avec contraintes de l'univers physique (comprises entre .540 et .698), de l'univers humain (comprises entre .698 et .819), de l'univers des tâches habituelles (comprises entre .718 et .845) et l'univers des tâches occasionnelles (comprises entre .701 et .852) présentent les plus hautes corrélations. Les corrélations sur la facette univers physique pour les 10 items de motivation sans contrainte sont globalement faibles (6 sur les 10 sont négatives et les 4 positives ont des valeurs comprises entre .043 et .105). Les corrélations sur la facette univers humain pour les 10 items de la motivation sans contrainte sont également faibles (toutes négatives et comprises entre –0,020 et –.094). Les corrélations sur la facette univers des tâches habituelles pour les 10 items de la motivation sans contrainte sont aussi globalement faibles (comprises entre –.065 et .083 dont 5 positives). Les corrélations sur la facette univers des

tâches occasionnelles pour les 10 items de la motivation sans contrainte sont également globalement faibles (comprises entre –.093 et .018 et dont 2 seulement positives).

La seconde composante principale oppose nettement les 40 items de motivation sans contrainte aux 40 items de motivation avec contraintes sur l'ensemble des quatre facettes. Elle rend compte de 19.99% de la variance totale. Comme toutes les corrélations des items de motivation sans contrainte sont positives et élevées (comprises entre .347 et .795 et 34 sur 40 ont des corrélations supérieures à .50 ; 4 des 6 autres items ont des corrélations supérieures à .40). Elle peut donc être interprétée comme celle qui mesure spécifiquement la motivation sans contrainte des quatre facettes.

La troisième composante principale oppose les 30 items de l'univers physique et de l'univers humain (dont les 20 items de motivation sans et avec contraintes de l'univers physique et 10 de motivation sans contrainte de l'univers humain) d'une part, aux 50 items restants des univers humain, tâches habituelles et tâches occasionnelles d'autre part. Comme les corrélations positives sont globalement plus élevées pour les 30 items du premier groupe et comme les corrélations négatives sont globalement plus élevées pour les 50 items du second groupe, nous pouvons inférer que cette troisième composante décrit la motivation sans contrainte dans l'environnement physique au quotidien et l'univers humain. Cette composante explique 6.56% de la variance totale.

La quatrième composante oppose 40 items (20 items de l'univers physique et 20 items de l'univers des tâches habituelles) d'une part, aux 40 items (20 items de l'univers humain et 20 items de l'univers des tâches occasionnelles) d'autre part. Comme par ailleurs les corrélations des items du premier groupe sont globalement positives et celles du second groupe globalement négatives, on peut inférer que cette composante désigne la motivation sans contrainte et la motivation avec contraintes liées aux relations avec l'environnement au quotidien et les tâches habituelles, par opposition aux relations humaines et aux tâches occasionnelles. Cette composante explique 4.26% de la variance.

L'analyse de ces quatre composantes permet d'inférer que le test est ici aussi valide, puisque les items des différentes facettes se placent de façon homogène sur les composantes. Par ailleurs, le fait que toutes les communautés soient élevées (la plus basse est à .600 ; la plus élevée à .896) et que par ailleurs la première composante soit fortement saturée pour tous les items sont des indices de validité qui corroborent cette conclusion.

Nous avons effectué une rotation Varimax avec la normalisation de Kaiser. Celle-ci confirme la validité du test, en ce sens que les sous-tests se placent de façon homogène sur les quatre premiers facteurs extraits. *(annexe 2)*

Le premier facteur explique 25,46% de la variance totale. Les saturations les plus élevées se trouvent toutes sur les items de motivation avec contraintes relatifs aux univers physique, humain, des tâches habituelles et des tâches occasionnelles (saturations comprises entre .540 et .852). Les saturations des items de motivation sans contrainte relatifs aux quatre univers globalement négatives et faibles (de –.020 à .018). Nous pouvons donc interpréter ce premier facteur comme mesurant la motivation avec contraintes pour les quatre facettes de notre étude.

Le second facteur rend compte de 8.95% de la variance totale. Les saturations les plus élevées (de .023 à .833) portent toutes sur 50 items (dont les 10 items de motivation sans contrainte de

l'univers physique, les 10 items de motivation sans contrainte de l'univers humain, les 20 items de motivation sans et avec contraintes de l'univers des tâches habituelles, les 10 items de motivation sans contrainte des tâches occasionnelles). Nous pouvons donc interpréter ce deuxième facteur comme la motivation sans contrainte pour les tâches habituelles (saturations comprises entre .419 et .833), les tâches les plus occasionnelles (saturations comprises entre .133 et .439).

Le troisième facteur rend compte de 8.48% de la variance totale. Les saturations les plus élevées se regroupent sur les items de motivation sans contrainte de l'univers des tâches occasionnelles (de .133 à .433). Il s'agit donc bien de la motivation sans contrainte liée aux composantes des tâches occasionnelles.

Le quatrième facteur rend compte de 7.96% de la variance totale et peut être interprété comme un facteur de motivation sans contrainte sur les composantes de la facette relations humaines, puisqu'on y trouve les saturations les plus élevées (comprises entre .454 et .819).

Le cinquième facteur rend compte de 6.66% de la variance totale. Les saturations les plus élevées se regroupent sur les items de motivation avec contraintes de l'univers physique (de .401 à .747). Il s'agit donc bien de la motivation avec contraintes liée aux composantes de l'environnement physique au quotidien.

Le sixième facteur rend compte de 4.89% de la variance totale. Les saturations les plus élevées se regroupent sur les items de motivation sans contrainte de l'univers physique (de .108 à .314). Il s'agit donc bien de la motivation sans contrainte liée aux composantes de l'univers physique.

On peut déduire de cette analyse que ces quatre facteurs rendent également compte de la motivation sans et avec contraintes liées aux quatre facettes, objet de cette étude, par conséquent accepter la validité du test.

6.4.1.4 – Conclusion de l'analyse en composantes principales sur les items de motivation professionnelle

Dans les analyses en composantes principales que nous venons d'effectuer, le fait que les premières composantes traduisent toutes le niveau global de motivation (sans contrainte + avec contraintes) et les autres composantes opposent les différents univers permet de conclure à la bonne validité des tests, et donc de notre instrument. Cette conclusion est corroborée par l'analyse factorielle (rotation Varimax) où les différents facteurs traduisent la motivation avec contraintes et sans contrainte liée à chacun des quatre univers (physique, humain, tâches habituelles, tâches occasionnelles), en plus des communautés très élevées notées partout.

Le fait également que l'analyse en composantes principales globale distingue nettement sur deux facteurs distincts les aspects avec contraintes et sans contrainte est un argument important dans la validation de l'outil.

6.4.1.5 – Analyse en composantes principales sur les 40 items de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard de l'univers des tâches occasionnelles

Dix composantes principales ont été extraites et expliquent 100% de la variance totale. La première composante explique, à elle seule, 24.99% de la variance totale. Comme les corrélations des 40 indices d'insatisfaction sont globalement positives et élevées (comprises entre .157 et .903), à l'exception de celles de l'univers physique, cette composante peut donc être interprétée comme ce qui est spécifique à la satisfaction ou l'insatisfaction pour les relations humaines, les tâches habituelles et les tâches occasionnelles. *(annexe 2)*

La rotation Varimax avec la normalisation de Kaiser confirme la validité du test, en ce sens que les sous-tests se placent de façon homogène sur les 40 facteurs extraits. Le premier facteur explique 15.75% de la variance totale. Les saturations sont globalement assez élevées pour l'ensemble des indices d'insatisfaction liés aux tâches habituelles et aux tâches occasionnelles. Nous pouvons interpréter ce premier facteur comme mesurant la satisfaction ou l'insatisfaction pour les activités liées aux tâches habituelles et aux tâches occasionnelles. Le second facteur rend compte de 13.93% de la variance totale, tandis que le troisième facteur rend compte de 13.25% de la variance totale. *(annexe 2)*

Par ailleurs, le fait que toutes les communautés soient élevées (toutes à 1.000) et que par ailleurs la première composante soit fortement saturée pour les 40 indices confirment cette conclusion.

6.4.1.6 – Conclusion de l'analyse en composantes principales des items de satisfaction ou d'insatisfaction

L'analyse des résultats des tests sur les quatre univers (physique, humain, tâches habituelles et occasionnelles) permet d'inférer que le test est ici aussi valide, puisque les indices d'insatisfaction des différentes facettes se placent de façon homogène sur les composantes. Par ailleurs, le fait que toutes les communautés soient élevées et que les premières composantes soient fortement saturées pour tous les indices sont des indicateurs de validité qui corroborent la conclusion de la validité du test comme mesurant bien la satisfaction ou l'insatisfaction.

Discussion et conclusion

Le chapitre que nous clôturons a permis d'identifier les principales variables en interaction dans la recherche. Ces variables se regroupent en trois familles. Les variables d'entrée (ou variables biographiques) constituent la première famille. Celle-ci comprend les informations générales portant sur le sexe, l'âge, la nationalité, l'ancienneté dans l'enseignement, le niveau d'enseignement (secondaire inférieur ou secondaire supérieur), le diplôme, la durée au poste actuel, l'académie d'exercice, la discipline et l'établissement. Le deuxième groupe de variables fait référence à l'univers professionnel. Il concerne les perceptions de l'enseignant par rapport à la qualité (satisfaction ou insatisfaction) des relations que celui-ci entretient avec chacune des quatre facettes de l'univers professionnel : l'environnement physique et matériel de travail (univers physique), l'univers relationnel de travail (univers humain), les tâches habituelles de l'enseignant (pratiques habituelles), les tâches occasionnelles (pratiques occasionnelles). Le troisième groupe de variables correspond à la motivation professionnelle de l'enseignant à s'investir dans chacune des quatre facettes précédemment décrites.

Cette identification faite, nous avions fait l'hypothèse qu'il était possible d'élaborer un instrument de mesure de la motivation professionnelle et de la satisfaction ou l'insatisfaction au travail des enseignants de pendre en compte les variables que nous avons définies théoriquement dans notre modèle. Pour cela, nous avions conçu un questionnaire et demandé après un premier test à des experts de juger de la pertinence des énoncés au regard des concepts qu'il permettait de mesurer. Cette phase pré-expérimentale a été une occasion de bien situer notre problématique et de disposer d'éléments susceptibles de fonder la construction d'un instrument de récolte de l'information suffisamment crédible. Ce qui a permis, par la suite, de mieux apprécier le degré de fidélité du questionnaire.

La phase expérimentale, qui en a suivi, a permis de recueillir les informations sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour vérifier la validité du questionnaire, c'est-à-dire pour nous assurer qu'il mesure bien les informations recherchées. L'analyse en composantes principales menée a montré des structures factorielles relatives aux différentes composantes de la motivation professionnelle et de la satisfaction (ou de l'insatisfaction) au travail permettant de conclure à la validité de construit du questionnaire, c'est-à-dire qu'il possède les qualités métriques requises pour mesurer les différentes composantes de la motivation professionnelle et de la satisfaction au travail notre modèle théorique.

Les deux démarches retenues (une démarche d'enquête quantitative doublée d'entretiens complémentaires ponctuels) se sont révélées fructueuses. L'enquête quantitative, compte tenu de l'objectif d'ouvrir la recherche à d'autres contextes, permet de toucher le maximum d'enseignants. Les entretiens complémentaires ponctuels permettent d'affiner l'approche quantitative et d'ouvrir la recherche à des dimensions que des questions fermées ne permettent pas d'aborder.

La construction du questionnaire a été une démarche riche qui a permis la précision des objectifs de recherche et le choix des variables pertinentes, la consultation d'acteurs du terrain et de personnes-ressources.

Nous avons également rassemblé et consulté d'autres questionnaires déjà existants, dont la lecture nus a révélé certaines pistes, sans perdre de vue notre souci de nous approcher le plus possible des réalités du terrain vécues par les enseignants, de leurs préoccupations quotidiennes (notamment Louis, 1998 ; Perier, 1994, 1993 ; King et al., 1992 ; Bozzio, 1991 ; Dorel et Sané, 1985) et de ce que nous avaient suggéré nos propres centres d'intérêt à une liste nettement raccourcie.

Fort de ce constat, le traitement statistique des données collectées à partir de ce questionnaire a permis de disposer des résultats présentés dans la section qui suit.

TROISIEME SECTION

PRESENTATION DES RESULTATS :

➢ tendances générales pour un observatoire de l'enseignement

&

➢ vérification des hypothèses de la recherche

INTRODUCTION

La première section a porté essentiellement sur l'analyse conceptuelle des principales variables de la recherche (enseignant, univers professionnel, satisfaction ou insatisfaction et motivation professionnelle) dans le but d'expliquer, de discuter leurs fondements théoriques en référence aux recherches antérieures et de préciser notre position. La seconde section a présenté la population de référence, c'est-à-dire l'ensemble des individus auxquels on s'intéresse, les démarches méthodologiques mises en œuvre pour déterminer l'échantillon (la fraction de la population de référence réellement observée) ainsi que ses caractéristiques, les étapes de construction, de recueil des données et de validation de l'instrument de mesure des variables.

Cette troisième section comprend quatre chapitres et présente, dans un premier temps, les résultats utiles à la constitution d'un observatoire de l'enseignement. Il s'agira d'une phase essentiellement descriptive, inscrite dans la perspective de pouvoir comparer les résultats dans différents contextes (De Ketele et Roegiers, 1996). Nous aborderons successivement les caractéristiques biographiques des enquêtés (chapitre VII), les résultats en termes de niveaux de satisfaction ou d'insatisfaction des enseignants (chapitre VIII), leurs niveaux de motivation professionnelle (chapitre IX) et, enfin, les bénéfices attendus par ces enseignants pour qu'ils se montrent professionnellement motivés à s'investir dans l'activité enseignante (chapitre X).

Dans un second temps, sont présentés les résultats des analyses statistiques mises en œuvre pour vérifier l'hypothèse centrale au cœur de notre recherche, selon laquelle les caractéristiques biographiques des enseignants ont un impact significatif sur leur motivation professionnelle par la médiation de leur insatisfaction au travail (chapitre XI).

Chacun de ces quatre chapitres fera l'objet d'un commentaire sur les principaux résultats mis en évidence avant sa conclusion.

Chapitre VII - **LES CARACTERISTIQUES BIOGRAPHIQUES DES ENSEIGNANTS**

Introduction

Dans le présent chapitre, nous présentons les analyses descriptives des caractéristiques biographiques des enseignants ayant répondu à notre enquête. Pour mieux les sérier, ces caractéristiques biographiques, au nombre de 10, seront décomposées en deux sous-groupes : les caractéristiques socio-démographiques (Sexe, Nationalité, Age) et les caractéristiques socioprofessionnelles et contextuelles (Durée dans l'enseignement, Niveau d'enseignement, Discipline enseignée, Diplôme universitaire, Durée au poste, Académie, Discipline et Etablissement d'exercice). Dans un premier temps, nous présenterons la situation globale dans le but de vérifier la représentativité de l'échantillon observé par rapport à la population de référence. Dans un second temps, la description portera successivement sur les caractéristiques socio-démographiques, socioprofessionnelles et contextuelles. Nous ferons ressortir les principales tendances des distributions sous forme de tableaux, complétés par des représentations graphiques, si cela s'avère nécessaire. Quelques commentaires accompagneront, chaque fois que nécessaire, ces présentations. Enfin, dans la conclusion, nous donnerons les principaux résultats mis en évidence et les commentaires qu'ils nous inspirent.

Comme l'enquête porte sur des échantillons de deux pays, le Sénégal et le Burkina Faso, nous préciserons à chaque fois le ou les contextes mis en exergue : contexte burkinabè, contexte sénégalais ou contexte intégré (*agrégation des données du Sénégal et du Burkina Faso*) ; une comparaison des résultats du Sénégal et du Burkina Faso complétera, au besoin, les analyses.

7.1 – La situation globale des enquêtés et représentativité de l'échantillon observé

Notre échantillon global comporte 595 enseignants (soit 79,44% de réponses), parmi lesquels 167 burkinabè (56% de réponses) et 428 sénégalais (95,32% de réponses). N'ayant pu disposer de statistiques officielles suffisamment précis sur la démographie des enseignants burkinabé, nous ne pourrons pas tester statistiquement la représentativité de l'échantillon du Burkina Faso par rapport à la population de référence (notamment l'académie et la discipline). Nous avons d'ailleurs dû procéder de façon raisonnée pour établir cet échantillon (cf. détail au chapitre sur la population de référence). Par contre, nous disposons de quelques données pour le Sénégal, à savoir la répartition des enseignants par académie (cf. tableau n°6) et par discipline (cf. tableau n°7).

Tableau n°6 : Comparaison de l'échantillon observé par rapport à la population de référence et par rapport à la variable Académie au Sénégal

ACADEMIE (ou région)	Effectif population de référence	% par rapport à la population de référence	Effectifs de l'échantillon observé (Oi)	Effectifs de l'échantillon théorique (Ti)	$(Oi - Ti)^2/Ti$
1 –Dakar	279	34.61	147	148.13	.008
2 - Diourbel/Thiès	115	14.28	62	61.12	.017
3 - Fatick/Kaolack/Tambacounda	114	14.14	61	60.52	.004
4 - Kolda/Ziguinchor	140	17.37	73	74.34	.024
5 - Louga/Saint Louis	158	19.60	85	83.89	.015
Total	**806**	100	428	428	**.068**
				CH^2 = .068 ; df = 4 ; p = .000	

Tableau n°7 : Comparaison de l'échantillon observé par rapport à la population de référence et par rapport à la variable Discipline au Sénégal

ACADEMIE (ou région)	Effectif de la population de référence	% par rapport à la population de référence	Effectifs de l'échantillon observé (Oi)	Effectifs de l'échantillon théorique (Ti)	(Oi – Ti)²/Ti
1 - Economie Familiale	104	12.90	52	55.21	.19
2 - Education Technologique	119	14.76	67	63.17	.23
3 - Sciences Naturelles	297	36.85	154	157.72	.09
4 - Sciences Physiques	286	35.48	155	151.85	.06
Total	**806**	**99.99**	428	427.95	**.57**
				CH² = .57 ; df = 3 ; p = .100	

Les CH² des tableaux n°6 et 7 révèlent que l'échantillon sénégalais est assez représentatif de la population de référence.

7.2 – Les caractéristiques socio-démographiques

Nous rappelons que les caractéristiques socio-démographiques sont constituées par les variables biographiques Sexe, Age et Nationalité.

Tableau n°8 : Répartition des enquêtés par rapport au pays et à la variable Sexe

SEXE	NATIONALITE					
	Burkina Faso		Sénégal		Contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)	
	N	%	N	%	N	%
Homme	147	88	363	84.8	510	85.8
Femme	20	12	65	15.2	85	14.3
Total	167	100	428	100	595	100

Le tableau n°8 révèle que l'échantillon est fortement dominé par le sexe masculin. En contexte intégré, il y a 85.8% des enquêtés qui sont des hommes ; les femmes ne représentent que 14.3% dont 11% de sénégalaises et 3.3% de burkinabè. Ces résultats révèlent une forte sous-représentation des femmes dans l'échantillon global.

Au Sénégal, les hommes enquêtés représentent environ 85% des enseignants, contre 15.2% de femmes. Au Burkina Faso, nous avons 88% des enquêtés qui sont constitués d'hommes contre 12% de femmes. Si, comme pour l'académie et la discipline au Sénégal, l'échantillon des femmes était représentatif de la population de base (ce que nous n'avons pu vérifier faute de données statistiques officielles sur les enseignantes), on peut conclure à une faible représentativité des femmes dans l'enseignement des sciences et de la technologie au niveau de ces pays ; ce qui est par ailleurs déjà connu (UNESCO, 1999). Cette situation mérite une attention particulière. En effet, au cours de la période 1996-1997, des enquêtes sur la place actuellement occupée par la femme dans les carrières scientifiques et techniques ont été effectuées dans une vingtaine de pays de la région Afrique par le Bureau régional de l'UNESCO à Dakar (UNESCO, 1999). Nous y reviendrons.

Du point de vue de l'âge, environ 60% des enseignants enquêtés sont entre 31 et 40 ans (tableau n°9). Les plus de 40 ans ne représentent que 30% et les plus jeunes (moins de 31 ans) seulement 10%.

Tableau n°9 : Répartition des enquêtés par rapport au pays
et à la variable Age

Variable Age	NATIONALITE					
	Burkina Faso		Sénégal		Contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)	
	N	%	N	%	N	%
Inférieur ou égal à 30 ans	25	15	34	7.9	59	9.9
De 31 à 40 ans	110	66	245	57.2	355	59.7
Plus de 40 ans	32	19	149	34.8	181	30.4
Total	167	100	428	100	595	100

Au Sénégal, la tranche d'âge 31-40 ans représente 57%, tandis qu'au Burkina Faso elle est de 66%. La tranche des enseignants de plus de 40 ans est, dans chacun des deux pays, supérieure à celle des moins de 30 ans, respectivement 35% contre 8% au Sénégal et 19% contre 15% au Burkina Faso.

La tendance au vieillissement des enseignants observée et le fait que l'échantillon soit représentatif de la population de référence (Sénégal) pourraient susciter des interrogations quant à l'avenir des systèmes éducatifs des pays concernés.

7.3 – Les caractéristiques socio-professionnelles et contextuelles

Les caractéristiques socioprofessionnelles regroupent les variables suivantes : Durée dans l'enseignement, Niveau d'enseignement, Diplôme universitaire, Durée au poste, Discipline enseignée et l'Etablissement.

Tableau n°10 : Répartition des enquêtés par rapport au pays
et à la variable Durée dans l'enseignement

DUREE DANS L'ENSEIGNEMENT	NATIONALITE					
	Burkina Faso		Sénégal		Contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)	
	N	%	N	%	N	%
Moins de 5 ans	38	23	80	18.7	118	19.8
De 5 à 10 ans	81	48.5	129	30.1	210	35.3
De 11 à 15 ans	31	18.5	93	21.7	124	20.8
Plus de 15 ans	17	10	126	29.4	143	24
Total	167	100	428	100	595	100

La majorité des enquêtés ont une expérience certaine de l'enseignement. En effet, l'analyse du tableau n°10 montre que 80.1% d'entre eux ont cinq années au moins de tenue de classes. Les pointes se situent au niveau des tranches d'âge " 5-10 ans " (35.3%) et " Plus de 15 ans " (24%). Ce dernier taux ne s'écarte pas tellement des 20.8% représentant les enseignants totalisant entre 11 et 15 ans d'expérience professionnelle.

Nous avons donc un échantillon constitué d'enseignants ayant une certaine expérience de l'enseignement. La comparaison des tableaux n°10 et n°11 (respectivement Age et Durée dans

l'enseignement) induit une conclusion complémentaire à celle que nous avions émise précédemment : au-delà du vieillissement du corps enseignant, il faut ajouter que les recrutements se font parmi les personnes ayant déjà un certain âge. En effet, si on ne trouve au total que 9.9% d'enseignants de 30 ans au moins (tableau n°9), par contre on trouve 19.8% d'enseignants ayant moins de 5 ans d'ancienneté dans l'enseignement (tableau n°10). Complémentairement, si on trouve 30.4% d'enseignants de plus de 40 ans (tableau n°9), on ne trouve que 24% d'enseignants ayant plus de 15 ans dans l'enseignement (tableau n°10). Ce phénomène apparaît clairement dans les deux pays. Mais, si on croise les deux variables Age et Durée dans l'enseignement (tableau n°11), on s'aperçoit que le phénomène est plus marqué au Sénégal qu'au Burkina Faso. En effet, seulement 6.5% des enseignants sénégalais n'ont pas plus de 30 ans d'âge et ont moins de 5 ans d'ancienneté professionnelle, contre 14.4% des enseignants burkinabè. Complémentairement, 26% des enseignants sénégalais contre 10% de burkinabè, ont plus de 15 ans d'ancienneté professionnelle.

Tableau n°11 : Répartition des enquêtés par rapport au pays
et aux variables Age et Durée dans l'enseignement

Durée dans l'enseignement	NATIONALITE								
	Burkina Faso			Sénégal			Contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)		
	Inférieur ou égal à 30 ans (%)	De 31 à 40 ans (%)	Plus de 40 ans (%)	Inférieur ou égal à 30 ans (%)	De 31 à 40 ans (%)	Plus de 40 ans (%)	Inférieur ou égal à 30 ans	De 31 à 40 ans (%)	Plus de 40 ans (%)
Moins de 5 ans	14.4	7.8	.5	6.5	12.1		9	11	.2
De 5 à 10 ans	.5	44.3	3.5	1	28.5	.7	15	33	1.5
De 11 à 15 ans		14	5		13.5	8.4		13	7.4
Plus de 15 ans			10	6	3.26	26	.3	2.3	21.3
Total (%)	100			100			100		

Tableau n°12 : Répartition des enquêtés par rapport au pays
et à la variable Niveau d'enseignement

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	NATIONALITE					
	Burkina Faso		Sénégal		Contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)	
	N	%	N	%	N	%
Secondaire inférieur	103	62	298	69.6	401	67.4
Secondaire supérieur	64	38	130	30.4	194	32.6
Total	167	100	428	100	595	100

Globalement, la majorité des enquêtés (67.4%) évolue dans le secondaire inférieur (tableau n°12) ; seulement 32.6% des enseignants sont dans le secondaire supérieur. C'est sans doute un indice caractéristique des systèmes éducatifs sélectifs au fur et à mesure que nous montons dans l'échelle des niveaux (allure pyramidale) : plus le niveau d'enseignement est élevé, moins il y a d'élèves, donc moins d'enseignants (UNESCO, 1999).

Croisons les variables Sexe et Niveau d'enseignement par rapport au pays. Une première approche descriptive montre que la répartition hommes-femmes chez les enseignants est variable selon les pays puisque la proportion de femmes parmi les enseignants varie de 6.6 à 14.7% au secondaire inférieur et de .5 à 5.4% au secondaire supérieur (tableau n°13). Entre les niveaux d'enseignement, on observe aussi globalement des différenciations fortes d'un niveau à l'autre.

Tableau n°13 : Répartition des enseignants suivant le Sexe, le Niveau d'enseignement et le pays

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	NATIONALITE											
	Burkina Faso				Sénégal				Contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)			
	homme		femme		homme		femme		homme		femme	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Secondaire inférieur	92	63	11	55	235	65	63	97	327	64	65	76.5
Secondaire supérieur	55	37	9	45	128	35	2	3	183	36	20	23.5
Total	147	100	20	100	363	100	65	100	510	100	85	100

Dans le questionnaire, la variable Diplôme avait huit modalités (Baccalauréat, DUES 1, DUES 2, Licence, Maîtrise, DEA, Doctorat 3ème cycle, Doctorat d'état). Le dépouillement des données recueillies a montré que certaines de ces modalités avaient des effectifs très faibles pour être exploitées significativement. Ce qui nous a conduit à ramener ces modalités à 3 : le Baccalauréat, le DUES 1 et le DUES 2 constituent la première modalité ; la licence la deuxième modalité ; la Maîtrise, le DEA, le Doctorat 3ème cycle et le Doctorat d'état la troisième modalité. L'analyse qui suit s'appuie sur ces trois modalités (tableau n°14).

Tableau n°14 : Répartition des enquêtés par rapport au pays
et à la variable Diplôme

DIPLOME	NATIONALITE					
	Burkina Faso		Sénégal		Contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)	
	N	%	N	%	N	%
Baccalauréat + DUES	57	34	236	40.7	293	49.2
Licence	33	20	106	14.5	139	23.4
Maîtrise ou plus	77	46	86	24.8	163	27.4
Total	167	100	428	100	595	100

Le tableau n°14 indique que 49.2% des enseignants enquêtés ont pour diplôme universitaire le plus élevé, le baccalauréat ou le DUES. La licence concerne 23.4% des enquêtés et la maîtrise ou plus, 27.4%. L'analyse comparative des résultats montre que proportionnellement parlant, le niveau de diplôme est plus élevé chez les enseignants burkinabè que chez les enseignants sénégalais dans notre échantillon. En effet, 46% des enseignants burkinabè ont un diplôme de maîtrise contre seulement 24.8% des sénégalais.

Par ailleurs, les licenciés étant statutairement formés pour évoluer dans le secondaire inférieur (où les effectifs élèves, et donc enseignants, sont plus élevés que dans le secondaire supérieur : UNESCO, 1999), on peut s'interroger sur leur effectif aussi faible par rapport aux deux autres catégories de diplômés (maîtrisards 27.4% des enseignants). Cette situation présume-t-elle un niveau de formation peu élevé de notre population ? Ou cela relève-t-il d'une gestion du flux d'enseignants qui ne tiennent pas entièrement compte de leur niveau de diplôme ? Le tableau n°15 apporte quelques informations intéressantes à ce sujet.

Tableau n°15 : Répartition des enquêtés par rapport au pays
et aux variables Niveau d'enseignement et Diplôme

DIPLOME	NATIONALITE											
	Burkina Faso				Sénégal				Contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)			
	Enseignement Secondaire				Enseignement Secondaire				Enseignement Secondaire			
	Inférieur		Supérieur		Inférieur		Supérieur		Inférieur		Supérieur	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 - Bac + DUES	51	49.5	6	9	232	78	4	3	283	70.5	10	5
2 – Licence	17	16.5	16	25	36	12	70	54	53	13.5	86	44
3 – Maîtrise ou plus	35	34	42	66	30	10	56	43	65	16	98	51
Total	103	100	64	100	298	100	130	100	401	100	194	100

Si on se réfère à l'échantillon global, on s'aperçoit que sur 100 enseignants du cycle inférieur, seulement 13.5% correspondent au diplôme attendu (à savoir les licenciés) ; on y trouve au contraire 70.5% des diplômés inférieurs (Bac + DUES) et 16% de maîtrisards. L'hypothèse selon laquelle il manquerait de licenciés ne tient pas tout à fait la route, puisque l'enseignement secondaire supérieur comprend 44% de licenciés. Ce phénomène apparaît dans les deux pays, mais nettement plus marqué au Sénégal.

Qu'est-ce qui peut expliquer cette présence des licenciés[6] (et même de diplômés inférieurs) au niveau de l'enseignement secondaire supérieur ? De même qu'est-ce qui peut expliquer la présence de maîtrisards dans l'enseignement secondaire inférieur ? Le blocage du recrutement dans la Fonction publique au niveau de ces pays (ajustements structurels tout particulièrement au Sénégal) en est-il pour quelque chose ? Probablement que, comme l'ont souligné les personnes que nous avons interrogées dans le cadre des entretiens complémentaires ponctuels, devant une démographie galopante des élèves dans le secondaire inférieur, et pour faire face au besoin en enseignants qui en découle, l'administration scolaire s'est vue contrainte de procéder à une redistribution des enseignants déjà en place, sans tenir compte de leur statut professionnel. C'est là un déséquilibre dans la répartition de la population enseignante (au regard de la destination première de chacune des catégories qui la composent) qu'il importe de clarifier en raison de ses conséquences sur la qualité de la formation des élèves.

La variable Académie était dans l'enquête constituée de 22 modalités dont 10 au Sénégal (Dakar, Diourbel, Thiès, Fatick, Kaolack, Tambacounda, Kolda, Ziguinchor, Louga, Saint Louis) et 12 au Burkina Faso (Centre, Centre Ouest, Centre Nord, Centre Sud, Centre Est, Nord, Sahel, Sud Ouest, Est, Mouhoum, Sud, Hauts Bassins). Comme le dépouillement a révélé des effectifs très faibles pour certaines de ces modalités, nous avons procédé, comme pour la variable Diplôme, à des regroupements par famille plus consistante pour l'exploitation statistique. C'est ainsi que nous sommes passés de 22 modalités à 9 : Dakar, Diourbel/Thiès, Fatick/Kaolack/Tambacounda, Kolda/Ziguinchor, Louga/Saint Louis, Centre/Nord (qui regroupe Centre, Centre Nord, Centre Sud, Centre Est, Nord, Sahel), Centre Ouest, Sud Ouest (qui regroupe Sud Ouest et Mouhoum), Hauts Bassins. Les analyses qui suivent s'appuient sur ces 9 modalités de la variable Académie (tableau n°16).

[6] Au Burkina Faso, les professeurs recrutés au niveau du DEUG (ou DUES) sont formés pour enseigner dans le secondaire inférieur tandis que les licenciés et les maîtrisards sont formés prioritairement pour le secondaire supérieur (ENSK, 1998). Au Sénégal par contre, les enseignants recrutés au niveau Bac ou DUES (ou DEUG) ou au niveau licence sont formés prioritairement pour le secondaire inférieur, tandis que les maîtrisards sont destinés prioritairement au secondaire supérieur (ENS, 1990).

Tableau n°16 : Répartition des enquêtés par rapport au pays et aux variables Diplôme, Niveau d'enseignement et Académie d'exercice

NIVEAU D'ENSEIG-NEMENT	ACADEMIE	DIPLOME						Total
		Baccalauréat ou DUES %		Licence %		Maîtrise %		
		N	%	N	%	N	%	
Secondaire inférieur	1 –Dakar (Sénégal)	101	80.15	9	7.14	16	12.69	126 (100%)
	2 – Diourbel/Thiès (Sénégal)	41	85.41	5	10.41	2	4.16	48
	3 - Fatick/Kaolack/Tambacounda (Sénégal)	27	71,05	9	23.68	2	5.26	38
	4 - Kolda/Ziguinchor (Sénégal)	20	57.14	8	22.85	7	20.00	35
	5 - Louga/Saint Louis (Sénégal)	43	84.31	5	9.80	3	5.88	51
	6 - Centre/Nord (Burkina Faso)	20	47.61	6	14.28	16	38.09	42
	7 - Hauts Bassins (Burkina Faso)	9	40.90	4	18.18	9	40.90	22
	8 - Sud Ouest (Burkina Faso)	6	40.00	3	20.00	6	40.00	15
	9 - Centre Ouest (Burkina Faso)	16	66.66	4	16.66	4	16.66	24
Secondaire supérieur	1 –Dakar (Sénégal)	1	4.76	7	33.33	13	61.90	21
	2 – Diourbel/Thiès (Sénégal)			10	71.42	4	28.57	14
	3 - Fatick/Kaolack/Tambacounda (Sénégal)	1	4.34	14	60.86	8	34.78	23
	4 - Kolda/Ziguinchor (Sénégal)	1	2.63	21	55.26	16	42.10	38
	5 - Louga/Saint Louis (Sénégal)	1	2.29	18	52.94	15	44.11	34
	6 - Centre/Nord (Burkina Faso)	1	4.76	5	23.80	15	71.42	21
	7 - Hauts Bassins (Burkina Faso)			7	33.33	14	66.66	21
	8 - Sud Ouest (Burkina Faso)	5	35.71	2	14.28	7	50.00	14
	9 - Centre Ouest (Burkina Faso)			2	25.00	6	75.00	8

Une analyse fine du tableau n°16 permet de constater que c'est dans les académies à forte concentration de la population scolaire, particulièrement dans le secondaire inférieur, comme Dakar, que l'on rencontre une forte présence des maîtrisards à ce niveau.

Le tableau n°17 présente la distribution des enseignants en fonction de leur durée dans le même poste (même établissement). Il nous donne une idée de la stabilité ou, au contraire, de l'instabilité des enseignants. Si 80.2% des enseignants (tableau n°10) au total ont plus de 5 ans d'ancienneté dans l'enseignement, par contre 49.3% ont plus de 5 ans dans le même poste. Cette différence traduit une certaine instabilité. Celle-ci est plus marquée au Burkina Faso (77% d'enseignants de plus de 5 ans d'ancienneté dans la profession, mais seulement 26.4% ont plus de 5 ans dans le même poste) qu'au Sénégal (81.3% contre 47.9%).

Tableau n°17 : Répartition des enquêtés par rapport au pays et à la variable Durée au poste

DUREE AU POSTE	NATIONALITE					
	Burkina Faso		Sénégal		Contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)	
	N	%	N	%	N	%
Moins d'un an	28	16.8	41	9.6	69	11.6
De 1 à 5 ans	95	56.9	139	32.5	234	39.3
De 6 à 10 ans	31	18.6	114	26.6	145	24.4
Plus d 10 ans	13	7.8	134	31.3	147	24.7
Total	167	100	428	100	595	100

Ceci permet de dire qu'une certaine mobilité des enseignants existe ; il est donc difficile d'attribuer la répartition des diplômés dans les cycles (inférieur et supérieur), dont nous évoquions précédemment au seul facteur "mobilité".

Nous relevons du tableau n°18 que la région de Dakar, à elle seule, totalise 34.4% des enseignants enquêtés, soit 24.7% des enseignants de l'échantillon total. L'on note ici la forte concentration de la population enseignante à Dakar particulièrement. Toutes les régions du Sénégal et du Burkina ciblées ont été touchées, créditant l'enquête d'une couverture nationale. Au regard de l'échantillon de départ (chapitre V), on peut retenir qu'il y a une bonne répartition nationale des enquêtés.

Tableau n°18 : Répartition des enquêtés par rapport au pays et à la variable Académie

ACADEMIE (ou région)	NATIONALITE					
	Burkina Faso		Sénégal		Contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)	
	N	%	N	%	N	%
1 -Dakar	-		147	34.4	147	24.7
2 - Diourbel/Thiès	-		62	14.5	62	10.4
3 - Fatick/Kaolack/Tambacounda	-		61	14	61	10.2
4 - Kolda/Ziguinchor	-		73	17.1	73	12.3
5 - Louga/Saint Louis	-		85	20	85	14.3
6 - Centre/Nord	63	38	-		63	10.6
7 - Hauts Bassins	43	26	-		43	7.2
8 - Sud Ouest	29	17	-		29	4.9
9 - Centre Ouest	32	19	-		32	3.7
Total	167	100	428	100	167	100

Nous relevons par ailleurs, toujours dans ce tableau n°18, que 64% des enquêtés burkinabè proviennent de 2 régions sur 4 (Centre/Nord : 38% ; Hauts Bassins : 26%) et que 54.4% des enquêtés sénégalais proviennent de Dakar (34.4%) et de Louga/Saint Louis (20%). Par rapport à l'échantillon total, ces 4 régions représentent 56.9% de l'ensemble des enquêtés. Ceci correspond au phénomène de concentration des collèges et des lycées dans les régions aux grandes cités.

En référence à l'échantillon théorique (chapitre V), l'on peut noter ici également que la presque totalité des enseignants sollicités dans chacune des différentes disciplines ont bien répondu (tableau n°19). Au Sénégal par exemple, où l'échantillonnage avait pris en compte la répartition par discipline, l'échantillon théorique calculé était constitué de professeurs d'Economie Familiale, d'Education Technologique, de Sciences Naturelles et de Sciences Physiques.

Une analyse du tableau n°19 confirme par ailleurs la prégnance des Sciences Naturelles et des Sciences Physiques sur les autres disciplines enseignées dans le secondaire. Ces deux disciplines représentent respectivement 35.6% et 30.6% des enquêtés. Ces résultats confirment-ils aussi la faiblesse, souvent évoquée (UNESCO, 1999), du poids des disciplines à caractère technologique comme l'Economie Familiale et l'Education Technologique par rapport aux disciplines purement scientifiques dans l'économie du système éducatif africain au sud du Sahara ? Des recherches plus avancées sur ce phénomène pourraient probablement éclairer la prise de décision pour une action corrective appropriée.

Tableau n°19 : Répartition des enquêtés par rapport au pays et à la variable Discipline

DISCIPLINE ENSEIGNEE	NATIONALITE					
	Burkina Faso		Sénégal		Contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)	
	N	%	N	%	N	%
1 - Economie Familiale	-		52	12.1	52	8.7
2 - Education Technologique	-		67	15.7	67	11.3
3 - Sciences Naturelles	58	34.7	154	36	212	35.6
4 - Sciences Physiques	27	16.2	155	36.2	182	30.6
5 – Mathématiques	29	17.4	-		29	4.9
6 - Maths/Sciences Naturelles	24	14.4	-		24	4
7 - Maths/Sciences Physiques	29	17.4	-		29	4.9
Total	167	100	428	100	595	100

Au Sénégal, ces deux disciplines (Sciences Naturelles et Sciences Physiques) représentent chacune environ 36% des enseignants, contre 12% et 16% des enseignants pour respectivement l'Economie Familiale et l'Education Technologique. Il est à noter aussi que ces deux dernières disciplines ne sont pas enseignées au Burkina Faso (ou le sont de façon très embryonnaire).

Tableau n°20 : Répartition des effectifs en fonction de la Discipline et de l'Etablissement

DISCIPLINE	ETABLISSEMENT						Total	
	Collège		BST		Lycée			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Economie Familiale	26	16.5	26	16	-	0	52	9
Education Technologique	10	6.5	57	34	-	0	67	11
Sciences Naturelles	54	36	38	23	120	43	212	36
Sciences Physique	40	27	45	27	97	35	182	31
Mathématiques	1	1	-		28	10	29	5
Maths/Sciences Naturelles	9	6	-		15	5	24	3
Maths/Sciences Physiques	10	7			19	7	29	5
Total	150	100	166	100	279	100	595	100

Le tableau n°20 montre que l'Economie Familiale et l'Education Technologique sont les deux disciplines, sur les sept touchées par l'enquête, à ne pas être enseignées au lycée, c'est-à-dire au secondaire supérieur. Cette situation mérite une étude complémentaire. En effet, on peut se demander au nom de quel principe scientifique l'Economie Familiale et l'Education Technologique ne sont pas enseignées dans le secondaire supérieur ? Une formation des jeunes dans ces disciplines à caractère technologique et à dominante pratique ne participerait-elle pas à faciliter l'insertion des jeunes dans la vie active dont souffrent aujourd'hui ceux qui quittent l'école au secondaire supérieur (dont le taux de déperdition est décrié par toutes les recherches et études menées jusqu'ici sur l'efficacité de l'enseignement secondaire africain : UNESCO, 1999) ? Par ailleurs, le fait que certains enseignants se voient confinés à n'enseigner que des disciplines considérées comme facultatives (sauf dans les BST où elles sont obligatoires au même titre que les autres) ne risque-t-il pas d'entacher leur motivation professionnelle ? La question mérite une étude plus poussée.

Tableau n°21 : Répartition des enquêtés par rapport au pays et aux variables Sexe et Discipline

DISCIPLINE	NATIONALITE											
	Burkina Faso				Sénégal				Contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)			
	Homme		Femme		Homme		Femme		Homme		Femme	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 – Economie Familiale	-	-	-	-	3	.9	49	75.4	3	.6	49	57.6
2 – Education Technologique	-	-	-	-	67	18.4	-	-	67	13.1	-	0
3 – Sciences Naturelles	47	32	11	55	143	39.4	11	16.9	190	37.3	22	25.9
4 – Sciences Physiques	25	17	2	10	150	41.3	5	7.7	175	34.3	7	8.2
5 – Mathématiques	28	19	1	5	-	-	-	-	28	5.5	1	1.2
6 – Maths/Sciences Naturelles	20	13.6	4	20	-	-	-	-	20	3.9	4	4.7
7 – Maths/Sciences Physiques	27	18.4	2	10	-	-	-	-	27	5.3	2	2.4
Total	147	100	20	100	363	100	65	100	510	100	95	100

Si on regarde la répartition des hommes et des femmes par discipline (tableau n°21), on peut établir les constats suivants. Au Burkina Faso, les femmes se retrouvent prioritairement dès qu'il y a des Sciences Naturelles (55% pour la filière Sciences Naturelles et 20% dans les filières Maths/Sciences Naturelles). Se retrouvant proportionnellement plus nombreux dans la filière Sciences Naturelles, les hommes se distribuent de façon plus homogène dans les différentes filières.

Au Sénégal, les femmes se retrouvent quasi-exclusivement dans deux filières : 75.4% en Economie Familiale (filière presque entièrement féminisée) et 16.9% en Sciences Naturelles. Aucune femme ne se retrouve en Education Technologique dans l'échantillon et très peu en Sciences Physiques (7.7%). Les variables Discipline et Sexe sont donc étroitement associées.

Tableau n°22 : Répartition des enquêtés par rapport au pays et à la variable Etablissement

ETABLISSEMENT	NATIONALITE					
	Burkina Faso		Sénégal		Contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)	
	N	%	N	%	N	%
1 - Collège	26	15.6	124	29	150	25.2
2 - BST	-	-	166	38.8	166	27.9
3 - Lycée	141	84.4	138	32.2	279	46.9
Total	167	100	428	100	595	100

Le tableau n°22 révèle que près de 47% des enquêtés évoluent au lycée, contre 28% au BST et 25% au collège. Cette situation confirme que les trois catégories d'établissements ciblés par notre enquête ont été couvertes. Les BST, qui n'existent qu'au Sénégal, sont des structures mises en place par les autorités sénégalaises pour inverser la situation actuelle où la prédominance de l'enseignement dit littéraire est manifeste à tous les niveaux du cursus scolaire et universitaire. L'objectif visé est, par une formation pratique et expérimentale des sciences et de la technologie, favoriser l'orientation d'un plus grand nombre d'élèves vers les filières scientifiques et technologiques, cela, dès les premières classes du secondaire supérieur.

Discussion et conclusion

Les résultats que nous venons de parcourir permettent de tirer les conclusions suivantes.

Premièrement, à nos yeux, la conclusion la plus importante réside dans le fait que la majorité de ces enquêtés sont de sexe masculin (86% des enseignants), ce qui dénote le poids très faible des femmes dans l'enseignement scientifique et technologique dans les pays concernés. Cette tendance, si elle se confirme bien dans les populations de référence, nécessiterait une étude sur les causes de cette sous-représentativité des femmes dans les disciplines scientifiques et technologiques. A cela, il faut ajouter la féminisation de certaines disciplines (Economie Familiale) ou la masculinisation d'autres (appelées souvent les sciences dures : Mathématiques, Sciences Physiques et Education Technologique). Seule la filière Sciences Naturelles se révèle ouverte aux hommes et aux femmes.

Cette situation mérite une attention particulière. En effet, au cours de la période 1996-1997, des enquêtes sur la place actuellement occupée par la femme dans les carrières scientifiques et techniques ont été effectuées dans une vingtaine de pays de la région Afrique (UNESCO, 1999). Les pays couverts par ces enquêtes constituent un échantillon représentatif de l'ensemble de la région, tant sur le plan linguistique que géographique. Les résultats des enquêtes révèlent une similitude concernant le faible accès des filles aux carrières scientifiques et techniques, ainsi que des stéréotypes et préjugés qui conditionnent cette faiblesse.

Au plan international, l'ONU n'a cessé d'œuvrer pour la promotion de la femme dans tous les domaines de la vie. C'est ainsi que diverses activités ont été entreprises dans le cadre de la mise en œuvre de recommandations formulées à l'occasion de diverses rencontres ou études parmi lesquelles la Conférence Mondiale sur l'Education (Jomtien, 1990) qui, en adoptant la Déclaration mondiale sur l'Education pour tous, a recommandé qu'une priorité soit accordée à la recherche de l'égalité d'accès à l'éducation pour les filles et les garçons et des moyens de lever tout obstacle pouvant constituer un handicap pour les filles. Il y a aussi la Conférence Internationale sur la Population et le Développement de 1994 (UNESCO, 1999) qui reconnaît que l'Education est un des moyens d'action pour permettre une pleine participation au processus de développement et recommande par conséquent qu'une attention particulière soit accordée à la suppression des disparités dans l'accès à l'Education au détriment des filles.

L'Afrique n'a pas été absente de ces préoccupations internationales concernant la promotion de la femme par l'Education. En effet, on remarque qu'au cours de différentes rencontres régionales ou sous-régionales, les participants ont toujours insisté sur l'importance de l'Education de la femme comme base de son épanouissement. Qu'il s'agisse des Conférences des Ministres chargés de l'Education et de la planification économique (MINEDAF) ou d'autres rencontres, la promotion et la participation de la femme au développement communautaire et son éducation comme base pour l'efficacité de cette participation ont souvent fait l'objet de recommandations et même de plans d'actions. On peut ainsi noter, entre autres, la Conférence des Ministres de l'Education des Etats membres d'Afrique (MINEDAF VI – Dakar, 1991) qui met l'accent sur la nécessité d'accorder la priorité en ce qui concerne l'Education et la formation aux filles et aux femmes analphabètes. Il y a également le Plan d'Action de Naïrobi pour l'Enseignement Technique et Professionnel en Afrique (novembre 1998) qui préconise de détruire les stéréotypes qui tendent à considérer que les disciplines techniques ne conviennent pas aux femmes.

Ces enquêtes, comme d'autres études menées sur la scolarisation des filles en Afrique, font ressortir les questions majeures qui constituent autant d'obstacles pour la réduction des disparités entre les filles et les garçons dans le domaine de l'Education. Parmi les obstacles cités, on peut relever le poids de la culture et des traditions ; l'école qui doit être un lieu de changement et non un relais de la société pour transmettre les stéréotypes et préjugés concernant les genres ; les enseignants jouant souvent le rôle de renforcement des stéréotypes inculqués par les familles, notamment dans l'attribution des récompenses et des punitions ; les parents qui transmettent aux enfants les stéréotypes concernant les sexes en les traitant différemment (priorité d'aller à l'école aux garçons, tandis que les filles sont contraintes aux travaux domestiques) ; l'inégalité dans l'orientation vers les filières scientifiques, techniques et professionnelles.

Pourtant, dans la plupart des pays d'Afrique, les dispositions législatives assurent aux deux sexes l'égalité des droits à l'Education, à la formation professionnelle et à l'emploi. Toutefois, dans les faits, la situation des filles et des femmes est encore très différente de celle des garçons et des hommes, du moins dans les carrières scientifiques et technologiques. Des investigations poussées devraient être menées pour tenter d'identifier les obstacles et les stratégies de remédiation.

Une seconde conclusion réside dans certaines spécificités des deux échantillons nationaux. Une comparaison des résultats du Burkina Faso et du Sénégal a montré que, contrairement au Sénégal où la quasi-totalité de l'échantillon a répondu au questionnaire, au Burkina Faso, le taux de recouvrement n'était que de 56% des enseignants, compte tenu notamment de la période à laquelle les données de ce dernier pays ont été collectées (fin d'année scolaire). Il convient de retenir également que les disciplines d'enseignement retenues ne sont pas entièrement enseignées dans les deux pays. C'est le cas pour l'Education technologique et l'Economie familiale, pas représentées au Burkina Faso. Par contre, le Burkina Faso comporte les Mathématiques, les Maths/Sciences Naturelles et les Maths/sciences Physiques qui ne sont pas touchées au Sénégal.

Une troisième conclusion a trait au développement de la carrière. L'âge assez avancé des enquêtés (30.4% des enseignants ont plus de 40 ans et 59.7% des enseignants ont entre 31 et 40 ans) ne risque-t-il pas de poser, à terme, un problème de continuité du service d'enseignement, si des mesures appropriées ne sont prises dès à présent. Ceci est d'autant plus marqué au Sénégal (34.8% de plus de 40 ans) qu'au Burkina Faso (19%). Le démarrage tardif dans la carrière enseignante de notre population est également un trait marquant (90% des enseignants ont plus de 30 ans et 20% des enseignants ont moins de 5 ans d'ancienneté dans l'enseignement). Une étude sur cette situation s'avère nécessaire, à une période de blocage quasi-total du recrutement des enseignants dans la Fonction publique pour cause d'ajustement structurel.

Notre quatrième conclusion porte sur les relations entre niveaux d'enseignement et niveaux de diplôme. Les niveaux d'enseignement sont aussi assez bien représentés (67% des enseignants pour le secondaire inférieur et 33% des enseignants pour le secondaire supérieur). Ces proportions confirment le déséquilibre des effectifs élèves – et donc des enseignants – entre les deux niveaux d'enseignement. Mais ce qui nous paraît le plus préoccupant a trait à la répartition par niveau des différentes catégories de diplômés. Les enseignants bacheliers ou avec DUES sortent du lot avec 49.2% des effectifs. Les licenciés ne représentent que 23.4% et les maîtrisards 27.4%. Le phénomène paradoxal observé ici est le fait de voir des bacheliers

(5%) et des licenciés (44%) évoluer dans le secondaire supérieur, alors que, de fait, ces enseignants sont préparés pour le niveau inférieur. La même observation s'impose pour les maîtrisards dont 16% évoluent au secondaire inférieur. Ils sont 3% des enseignants bacheliers sénégalais à évoluer dans le secondaire supérieur et 9% de burkinabè. En licence, ce sont 54% de sénégalais et 25% de burkinabè qui enseignent dans le secondaire supérieur, tandis qu'en maîtrise, nous relevons 10% de sénégalais et 34% des enseignants de burkinabè évoluant dans le secondaire inférieur.

En effet, la pensée courante concernant le diplôme est que plus le niveau de formation des enseignants est élevé, mieux cela vaut pour la qualité de la formation. Cette vue est évidemment relayée par les syndicats des enseignants et même par des organisations internationales comme le BIT (OIT, 1991). Mais orienter la question de cette façon n'est convenable que si on n'oublie pas de prendre aussi en considération les éventuelles relations existant, d'une part entre le niveau d'études de l'enseignant et celui de son salaire, d'autre part, entre le niveau d'études de l'enseignant et celui des acquisitions effectives des élèves qui lui sont confiés.

On entend souvent dire aussi qu'un niveau élevé des enseignants pouvait handicaper le développement quantitatif des systèmes scolaires, du moins en Afrique (c'est en tout cas une des raisons principales qui a favorisé la politique actuelle de recrutement massif des volontaires de l'éducation, d'auxiliaires ou des vacataires dans de nombreux pays d'Afrique au sud du Sahara en rapport avec les plans d'ajustement structurel fortement soutenus par les bailleurs de fonds comme la Banque mondiale (MEN, 2000). A cet égard, dans la mesure où le niveau de rémunération des enseignants croît avec le diplôme possédé (on rémunère en effet souvent les caractéristiques formelles de l'enseignant et non la qualité du service effectivement rendu), le recrutement d'enseignants plus diplômés constitue donc une limitation à l'extension du système. Cela dit, comme on souhaite à la fois une bonne couverture quantitative des écoles et une bonne qualité des services offerts, il est a priori possible que les effets sur la qualité de la formation des élèves associés au recrutement d'enseignants plus diplômés justifient cette politique. La question à laquelle on doit chercher une réponse est alors double. D'abord, par rapport à un niveau donné de diplôme, que gagnent les élèves à avoir un enseignant plus diplômé ? Ensuite, quel est le coût de cette politique ? Avec comme corollaire évident la question de savoir si le supplément de bénéfices compense le supplément de coûts.

Une étude menée en France (Leroy et Mingat, 1995) n'a pas décelé de différence significative d'efficacité pédagogique entre les instituteurs selon qu'ils ont le baccalauréat, le diplôme d'études universitaires générales (DEUG), la licence ou la maîtrise. On notera également qu'une étude réalisée au Niger (Jarousse et Mingat, 1988) sur l'efficacité pédagogique des enseignants au secondaire inférieur (collège) conclut que si les instituteurs (niveau baccalauréat) étaient "surqualifiés" (par rapport aux instituteurs recrutés au niveau BEPC) dans l'enseignement primaire, ils constituaient la qualification coût-efficacité au niveau du collège ; un peu comme s'il était suffisant d'avoir "un cycle d'avance" sur ses élèves pour disposer de connaissances raisonnables pour enseigner.

Cette même étude du Niger souligne par contre un résultat intéressant qui indique que si la relation moyenne entre diplôme de l'enseignant et acquisition de ses élèves est globalement faible, on observe une large variabilité de l'efficacité pédagogique du maître. Cette forte variabilité est observée entre les maîtres de niveau de diplôme comparable et ce, quel que soit ce niveau. Cela suppose qu'il y a donc bien des compétences ou attributs personnels qui sont à la fois déterminants pour exercer avec succès cette profession et qui sont insuffisamment filtrés dans les procédures de recrutement et non exploitées ou mobilisées dans le cours de la carrière.

Si les résultats de ces études se confirmaient dans d'autres contextes comme ceux des pays qui constituent le terrain de notre recherche expérimentale, on est alors devant des situations contradictoires. D'abord, si la qualité de l'enseignement est proportionnellement liée au niveau de formation initiale de l'enseignant, on pourrait se réjouir que des maîtrisards ou plus, formés statutairement pour évoluer dans le secondaire supérieur, professent au secondaire inférieur. On peut également éprouver une satisfaction si les enseignants licenciés étaient "surqualifiés" (par rapport aux bacheliers ou DUES) dans le secondaire inférieur. Leur évolution au secondaire ne peut que réconforter. Les questions que l'on doit se poser sont les suivantes. Si la rémunération de l'enseignant croît avec le diplôme, d'une part, et si les enseignants licenciés sont "surqualifiés" pour le secondaire inférieur, d'autre part, n'est-on pas là devant une limitation du développement des systèmes éducatifs évoquée précédemment[7] ? La situation n'est-elle pas encore pire avec les maîtrisards qui enseignent dans le secondaire inférieur ?

Il paraît urgent que des investigations similaires à celles du Niger et de la France soient menées dans d'autres pays pour voir si leurs conclusions se confirment dans différents contextes et, partant, étudier quelles peuvent alors être les conséquences de la situation révélée par notre recherche.

Notre cinquième conclusion porte sur l'urbanisation et les phénomènes de concentration de l'enseignement secondaire. Si les régions retenues dans l'échantillon de départ ont toutes été touchées par l'enquête, notons ici la prégnance de Dakar sur les autres régions. Sur les neuf régions ou groupes de régions sollicitées, Dakar totalise environ 25% des enquêtés et se trouve – à elle seule – à quelques points de moins que l'ensemble des quatre groupes de régions du Burkina Faso, dont par ailleurs 2 régions sur 4 totalisent 64% des enquêtés burkinabè. Au Sénégal, il faut aussi souligner le rôle important joué par la seconde métropole, à savoir Saint Louis.

Notre sixième et dernière conclusion nous interpelle et devrait interpeller les autorités du système éducatif. Alors que toutes les réunions mondiales organisées par l'UNESCO insistent sur l'importance des technologies et la nécessité de faire évoluer les systèmes éducatifs dans ce sens, principalement dans les pays en développement, notre enquête révèle que seulement 11% enseignent l'Education Technologique et 9% l'Economie Familiale, principales disciplines technologiques et à caractère pratique. Par contre, une nette dominance des Sciences Naturelles (36%) et des Sciences Physiques (31%). L'Economie Familiale et l'Education Technologique (respectivement 9% et 11%) ne sont enseignées que dans le secondaire inférieur. Ce qui va dans le sens d'une confirmation de la prégnance des disciplines à dominante théorique dans les systèmes éducatifs africains évoqués par l'UNESCO (1999).

Le chapitre suivant porte sur l'analyse descriptive des niveaux de satisfaction (ou d'insatisfaction) des enseignants à l'égard des différentes facettes de l'univers professionnel.

[7] Au Sénégal, le salaire de début de carrière d'un professeur avec maîtrise vaut 1,10 fois celui d'un professeur avec licence, tandis que celui d'un professeur avec licence vaut 1,11 fois celui d'un professeur avec Bac.

Chapitre VIII – **LES NIVEAUX DE SATISFACTION OU D'INSATISFACTION AU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS**

Introduction

Dans le présent chapitre, connaissant à présent les caractéristiques biographiques des enseignants sénégalais et burkinabè, nous pouvons apporter une contribution supplémentaire en mesurant et en analysant leurs niveaux de satisfaction ou d'insatisfaction à propos des différentes facettes de leur univers professionnel. Rappelons brièvement la façon dont ces niveaux ont été mesurés.

Dans un premier temps, il a été demandé aux enseignants de décrire la situation telle qu'ils la vivent sur les affirmations exprimant différents aspects concernant leur univers professionnel (échelle à 7 degrés : de 0 "Jamais" à 6 "toujours". Dans un second temps, il leur a été demandé d'exprimer sur les mêmes affirmations, non plus sur leur vécu actuel, mais sur ce qu'ils souhaiteraient que la situation soit pour qu'ils se montrent satisfaits.

Le calcul de l'écart entre les deux réponses nous permet d'avoir une mesure du niveau de satisfaction : si l'écart est nul, la personne est pleinement satisfaite ; au plus l'écart est grand, au plus le niveau d'insatisfaction augmente (il peut atteindre un maximum de 6).

Dans ce chapitre, nous présenterons sous forme de tableaux de bord les différents indices d'insatisfaction obtenus, non seulement dans l'échantillon global (Sénégal + Burkina Faso), mais aussi dans chacun des deux pays. Les indices seront fournis, non seulement globalement, mais aussi pour chaque facette de l'univers professionnel. Rappelons à ce sujet que l'univers professionnel est composé de quatre facettes (cf. chapitre II) : univers physique, univers humain, univers des tâches habituelles, univers des tâches occasionnelles.

8.1 – Les indices globaux de satisfaction ou d'insatisfaction

Le tableau n°23 présente un tableau de bord global avec les indices globaux d'insatisfaction pays par pays et pour l'ensemble des enquêtés. Deux indices ont été calculés : l'indice moyen d'insatisfaction et l'écart-type. Un troisième indice (le coefficient de variation) pourrait être calculé si cela s'avère utile car l'interprétation des écarts-types peut avoir des significations différentes si les moyennes diffèrent assez fortement (voir discussion in Howell, 1998. pp. 54-55).

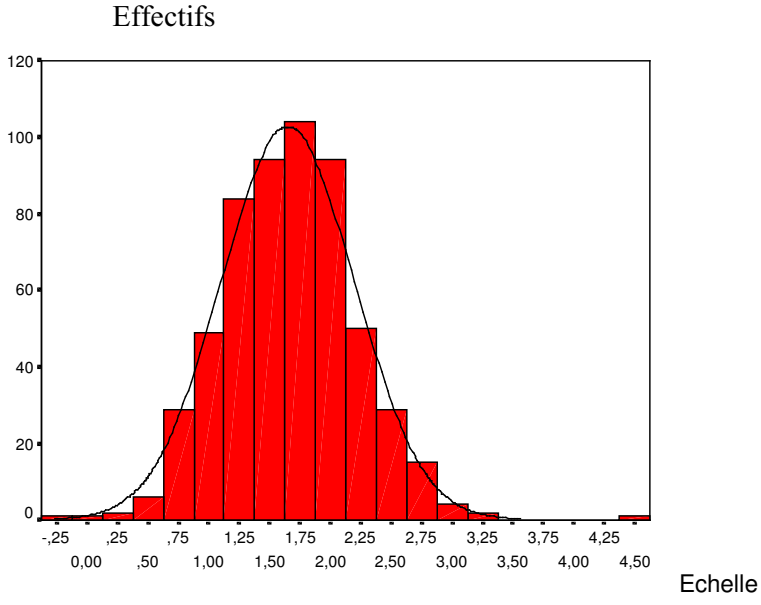
Tableau n°23 : Distribution des indices globaux d'insatisfaction par rapport au pays

	NATIONALITE						
	Burkina Faso		Sénégal		Contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)		ANOVA
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	p
Indice global d'insatisfaction à l'égard des 4 facettes de l'univers professionnel	1.77	.51	1.60	.55	1.65	.55	.001

L'indice moyen global d'insatisfaction (ensemble de l'échantillon, c'est-à-dire toutes les facettes de l'univers professionnel) est de 1.65. Ceci signifie qu'en moyenne, il y a le plus souvent de 1 à 2 catégories d'écart entre le vécu et le souhaité. La figure n°8 montre, qu'en moyenne, il y a peu de cas où il y a accord total entre le vécu et le souhaité (écart nul) et peu de cas d'écarts négatifs[8]. Par contre, le même histogramme montre que les écarts moyens peuvent aller jusqu'à 4.50. Ceci signifie que, pour un individu particulier répondant à un item particulier, des écarts peuvent être évidemment plus grands.

L'on peut aussi noter que, de façon générale, l'insatisfaction des enseignants est plus marquée au Burkina Faso qu'au Sénégal, même si les moyennes ne s'écartent que de .17 point en moyenne.

Figure n°8 : Distribution des indices globaux d'insatisfaction en contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso)



Ces considérations montrent l'intérêt d'affiner l'analyse, non seulement pays par pays, mais aussi facette par facette (tableau n°24).

[8] Rappelons que les écarts négatifs sont possibles. Donnons un exemple à propos de l'item concernant la participation aux réunions sur l'élaboration du projet d'établissement. L'enseignant peut répondre qu'il y participe (et il y est obligé par sa direction), mais qu'il ne souhaite pas y participer. L'écart sur cet item devient négatif.

Tableau n°24 : Distribution des indices d'insatisfaction par rapport au pays
et aux quatre facettes de l'univers professionnel

Indices d'insatisfaction à l'égard des 4 facettes de l'univers professionnel	NATIONALITE				ANOVA
	Burkina Faso		Sénégal		
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	p
Univers physique	2.31	.64	1.77	.71	.000
Univers humain	1.71	1.07	1.79	.82	.370
Univers tâches habituelles	.86	.63	.77	.77	.223
Univers tâches occasionnelles	2.24	.89	2.07	1.03	.072

En observant les résultats pays par pays (tableau n°24), on peut relever qu'au Sénégal, c'est la facette tâches occasionnelles où l'on note l'insatisfaction la plus forte (2.07). On trouve ensuite, pas très loin, la facette univers humain (1.79), puis plus loin, la facette univers physique (1.77) et très loin en dernière position la facette tâches habituelles (.77). Au Burkina Faso, le même phénomène est également observé, sauf qu'ici, le score d'insatisfaction à l'égard de l'univers physique (2.31) surclasse celui de l'univers humain (2.24), avec un écart de quelque .07 point ; la facette tâches habituelles maintenant toujours le score d'insatisfaction le moins élevé par rapport aux trois autres facettes (.86). Ceci pourrait être un indicateur d'un "confort pédagogique" moins grand au Burkina Faso qu'au Sénégal.

Au-delà de ces premiers résultats globaux, il était important d'aller plus loin dans l'analyse pour voir comment cette insatisfaction se distribue dans les quatre facettes de l'univers professionnel. L'analyse des facettes se fera dans l'ordre suivant : l'univers physique, l'univers humain, l'univers des tâches habituelles et l'univers des tâches occasionnelles.

8.2 – Les indices d'insatisfaction à l'égard de l'univers physique

Le tableau n°25 montre que les enseignants se sont prononcés sur les 10 items de l'univers physique. Elle indique également que la satisfaction ou l'insatisfaction des enseignants varie d'un item à l'autre, avec une forte variabilité des réponses à ces items.

Tableau n°25 : Distribution observée des indices d'insatisfaction par item de l'univers physique

ITEMS	BURKINA FASO		SENEGAL		CONTEXTE INTEGRE (Sénégal + Burkina Faso)	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Item 1 Possibilité d'aérer la salle de cours	1.54	2.07	1.21	1.63	1.33	1.77
Item 2 Ordre et propreté de la salle de cours	1.41	2.04	.86	1.71	1.04	1.84
Item 3 Disposition du mobilier de la salle de cours	.74	1.83	.76	1.54	.73	1.64
Item 4 Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	2.96	1.55	2.07	1.55	2.34	1.59
Item 5 Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	3.22	1.31	2.62	1.60	3.06	1.41
Item 6 Affichage des documents pédagogiques dans la salle de cours	2.51	1.87	1.89	1.86	2.10	1.88
Item 7 Utilisation d'un local spécialisé pour ses cours	2.72	2.04	1.03	1.72	1.45	1.94
Item 8 Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel didactique	3.20	1.67	1.83	1.89	2.40	2.92
Item 9 Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	1.90	1.76	1.17	1.80	1.38	1.81
Item 10 Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	2.11	1.86	.43	2.16	.85	2.20

L'analyse du tableau n°25 indique qu'en contexte intégré, les moyennes d'insatisfaction les plus élevées sont pour l'item 5 (entretien avec le corps de contrôle des difficultés rencontrées dans son travail) avec une moyenne de 3.06, l'item 8 (participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école) avec une moyenne de 2.40, l'item 4 (entretien avec ses collègues des difficultés rencontrées dans son travail) avec 2.34, l'item 6 (entretien avec le chef d'établissement des difficultés rencontrées dans son travail) avec 2.10 de moyenne.

En considérant le contexte intégré (englobant le Sénégal et le Burkina Faso), les items où l'insatisfaction des enseignants est la plus manifeste sont dans l'ordre décroissant : l'item 5 (utilisation de l'ordinateur dans ses cours), l'item 8 (utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation), l'item 4 (utilisation des aides audiovisuelles), l'item 6 (affichage des documents pédagogiques dans la salle). Ces données sont spécifiées dans le tableau n°26.

Tableau n°27 : Indices globaux d'insatisfaction à l'égard de l'univers physique en contexte intégré

ITEMS	ENSEIGNANTS SATISFAITS (D – R) = 0 (%)	ENSEIGNANTS INSATISFAITS	
		(Demande d'intensification) (D – R) > 0 (%)	(Demande de diminution) (D – R) < 0 (%)
1 – Possibilité d'aérer la salle de cours (Item 1)	56.5	38.6	2.3
2 - Ordre et propreté de la salle de cours (Item 2)	42	48.9	2.8
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (Item 3)	36.7	45.7	13.6
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours (Item 4)	12.4	84.1	3.2
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours (Item 5)	6.3	93.7	0
6 – Affichage des documents pédagogiques dans la salle de cours (Item 6)	16.1	77.7	3.1
7 – Utilisation d'un local spécialisé pour ses cours (Item 7)	41.2	53	3.3
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel didactique (Item 8)	17.7	77.9	4.4
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation (Item 9)	22.0	64.9	9.2
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues (Item 10)	16.3	54.8	9.8

Le tableau n°26 révèle que l'insatisfaction des enseignants est très forte particulièrement pour l'item 5 (Utilisation de l'ordinateur dans ses cours) où 93.7% se disent insatisfaits et souhaitent une intensification. Qu'est-ce qui peut expliquer une telle insatisfaction à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur en classe ? Nous y reviendrons.

Tableau n°27 : Distribution observée des indices d'insatisfaction par item
de l'univers physique au Burkina Faso et au Sénégal

Univers Physique		BURKINA FASO					SENEGAL				
		Echelle de mesure					Echelle de mesure				
		-6 (4) -1	-1 (1) +1	1 (2) 4	+4 (3) +6	Totaux	-6 (4) -1	-1 (1) +1	1 (2) 4	+4 (3) +6	Totaux
Item 1	N	9	68	47	25	149	5	156	104	30	295
	%	6	46	31	17	100	2	53	35	10	100
Item 2	N	11	78	44	25	158	21	217	73	36	347
	%	7	49	28	16	100	6	62	21	11	100
Item 3	N	6	87	18	15	126	8	150	47	15	220
	%	5	69	14	12	100	4	68	21	7	100
Item 4	N		18	41	38	97	1	87	116	47	251
	%		18	43	39	100	1	35	45	19	100
Item 5	N		6	26	27	59		6	8	7	21
	%		10	44	46	100		28	38	34	100
Item 6	N	2	29	55	34	120	9	91	84	50	234
	%	2	24	46	28	100	4	39	36	21	100
Item 7	N	1	30	28	34	93	8	174	52	45	279
	%	1	32	30	37	100	3	62	19	16	100
Item 8	N		12	25	37	74		54	28	26	108
	%		16	34	50	100		50	26	24	100
Item 9	N	2	58	64	24	148	17	187	92	45	341
	%	1	39	44	16	100	5	55	27	13	100
Item 10	N	4	45	61	25	135	19	179	96	39	333
	%	3	34	45	18	100	6	53	29	12	100

Au Burkina Faso (tableau n°27), on constate que les réponses des enseignants se situent majoritairement dans les trois premières catégories et sur tous les 10 items de la facette univers physique. Les réponses touchant la quatrième catégorie ne portent que sur 7 items ; seuls ne sont pas concernés les items 4 (Utilisation des aides audiovisuelles pour ses cours), 5 (utilisation de l'ordinateur dans ses cours) et 8 (utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation).

Rappelons que la catégorie (1) représente les enseignants globalement satisfaits (écart D – R = 0, c'est-à-dire entre +1 et –1), la deuxième catégorie (2) correspond aux enseignants

moyennement insatisfaits souhaitant une intensification de la relation (D – R supérieur à 0, mais supérieur à +1 et strictement inférieur à +4), la troisième catégorie a trait aux enseignants "vivement" insatisfaits souhaitant une intensification de la fréquence de la relation (D – R égal ou supérieur à +4), la quatrième catégorie enfin concerne les enseignants insatisfaits souhaitant une diminution de la fréquence de la relation (D – R inférieur à –1).

Les indices d'insatisfaction (on dira plutôt de satisfaction ici) des enseignants burkinabè de la première catégorie (1), bien que marqués par une certaine homogénéité de la distribution sur les 10 items de l'univers physique, révèlent des pics sur certains items comme l'item 3 (disposition du mobilier de la salle de cours : 69% de satisfaits) ou l'item 2 (ordre et propreté de la salle de cours : 49%). Au Sénégal, pour cette même catégorie, les indices de satisfaction les plus élevés portent sur les items 3 (68%), 2 (62%), 7 (utilisation d'un local spécial pour ses cours : 62%), 9 (fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation : 55%), 1 (possibilité d'aérer la salle de cours : 53%) et 10 (fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues : 53%).

Dans la deuxième catégorie (2), les indices d'insatisfaction des enseignants du Burkina Faso se distribuent aussi sur les 10 items de façon quasiment homogène (entre 26% et 46%), sauf pour l'item 3 où il n'y a que 14%. Au Sénégal, on observe le même phénomène, c'est-à-dire une distribution approximativement homogène sur tous les items (entre 19% et 45%). Cette distribution est également remarquée dans la troisième catégorie (3), à propos des enseignants qui manifestent une insatisfaction "vive" (écart D – R égal ou supérieur à +4) et cela, aussi bien pour le Burkina Faso que pour le Sénégal. Elle ne diffère pas tellement aussi avec celle observée pour la quatrième catégorie (4), du moins pour le Sénégal, concernant les enseignants insatisfaits et qui souhaitent une diminution de la fréquence des relations.

8.3 – Les indices d'insatisfaction à l'égard de l'univers humain

Le tableau n°28 montre que globalement, l'insatisfaction des enseignants est particulièrement vive pour la fréquence de leurs relations avec les ressources de l'environnement local (93.7%), les écoles de formation d'enseignants (93.6%), les parents d'élèves (91.6%), le corps de contrôle et d'encadrement pédagogique (88.5%) et les structures de recherche et de formation continuée(87.7%) ; tous demandent son intensification. 54.1% des enseignants déclarent satisfaits de la fréquence de leurs relations avec les collègues de même discipline et 49.8% avec les élèves.

Tableau n°28 : Distribution observée des indices d'insatisfaction par item de l'univers humain en contexte intégré

ITEMS	ENSEIGNANTS SATISFAITS (D – R = 0) (%)	ENSEIGNANTS INSATISFAITS	
		(Demande d'intensification) (D – R) > 0 (%)	(Demande de diminution) (D – R) < 0 (%)
1 – Elèves (Item 1)	49.8	43.3	6.9
2 – Collègues de même discipline (Item 2)	54.1	42	3.9
3 – Collègues des autres disciplines (Item 3)	32.6	63	4.4
4 – Chef d'établissement (Item 4)	35.1	42.8	6.7
5 – Personnels de services (Item 5)	37.3	56.6	6.1
6 – Parents d'élèves (Item 6)	7.5	91.2	1.3
7 – Ecoles de formation d'enseignants (Item 7)	4.9	93.6	1.5
8 – Structures de recherche et de formation continuée (Item 8)	10.6	87.7	1.7
9 – Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique (Item 9)	10.1	88.5	1.4
10 – Ressources de l'environnement local (Item 10)	4.9	93.7	1.4

Dans l'ensemble (tableau n°28), si les enseignants se déclarent satisfaits de la fréquence de leurs relations avec les élèves, les collègues de même discipline, le chef d'établissement et les personnels de service (tableau n°31), ce tableau révèle aussi que certains enseignants trouvent leur fréquence excessive avec les élèves (6.9%), les collègues de même discipline (3.9%), le chef d'établissement (6.7%) et les personnels de service (6.1%).

Globalement (tableau n°29) l'insatisfaction des enseignants dans les deux pays est vive pour cinq items : les écoles de formation d'enseignants (moyenne = 3.17), le corps de contrôle et d'encadrement pédagogique (moyenne = 3.04), les structures de recherche et de formation continuée(moyenne = 2.97), les ressources de l'environnement local (moyenne = 2.78) et les parents d'élèves (moyenne = 2.38). La satisfaction est quasiment normale pour ce qui concerne les élèves (moyenne = .56), les collègues de même discipline (moyenne = .61), le chef d'établissement (moyenne = .93) et les personnels de service (moyenne = .87).

Tableau n°29 : Distribution des indices d'insatisfaction par item de l'univers humain

ITEMS	BURKINA FASO		SENEGAL		CONTEXTE INTEGRE (Sénégal + Burkina Faso)	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Item 1 Elèves	.69	1.15	.51	1.15	.56	1.15
Item 2 Collègues de même discipline	.76	.96	.56	1.13	.61	1.09
Item 3 Collègues des autres disciplines	1.01	1.19	1.02	1.19	1.02	1.19
Item 4 Chef d'établissement	1.09	1.31	.86	1.24	.93	1.27
Item 5 Personnels de services	.87	1.05	.87	1.27	.87	1.21
Item 6 Parents d'élèves	2.08	1.42	2.49	1.55	2.38	1.52
Item 7 Ecoles de formation d'enseignants	3.05	1.51	3.22	1.70	3.17	1.65
Item 8 Structures de recherche et de formation continuée	3.01	1.71	2.95	1.96	2.97	1.89
Item 9 Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	2.19	1.62	3.41	1.88	3.04	1.89
Item 10 Ressources de l'environnement local	2.58	1.48	2.85	1.60	2.78	1.57

L'analyse du tableau n°29 permet de constater qu'au Sénégal, si les enseignants se montrent quasiment satisfaits de la fréquence de leurs relations avec les élèves (moyenne = .51), les collègues de même discipline (moyenne = .56) et, dans une moindre mesure, le chef d'établissement (moyenne = .86) et des personnels de service (moyenne = .87), la situation devient préoccupante avec les autres partenaires, en particulier le corps de contrôle et d'encadrement pédagogique (moyenne = 3.41), les écoles de formation d'enseignants (moyenne = 3.22), les structures de recherche et de formation continuée (moyenne = 2.95), les ressources de l'environnement local (moyenne = 2.85), les parents d'élèves (moyenne = 2.49). Il est à noter que c'est pour le premier groupe de partenaires (élèves, collègues, chef d'établissement et personnels de service) que les avis sont plus éclatés (la plus faible valeur du coefficient de variation est de 1.44), ce qui amoindrit considérablement la portée.

Tableau n°30 : Distribution des indices d'insatisfaction par item de l'univers humain au Burkina Faso et au Sénégal

Univers Humain		BURKINA FASO					SENEGAL				
		Echelle de mesure					Echelle de mesure				
		-6 (4) -1	-1 (1) +1	1 (2) 4	+4 (3) +6	Totaux	-6 (4) -1	-1 (1) +1	1 (2) 4	+4 (3) +6	Totaux
Item 1	N	5	113	29	3	150	26	306	67	3	402
	%	3	76	19	2	100	6	76	17	1	100
Item 2	N	2	127	33	1	162	17	325	76	5	423
	%	1	78	20	1	100	4	77	18	1	100
Item 3	N	3	105	47	4	159	15	268	121	11	415
	%	2	66	29	3	100	4	64	29	3	100
Item 4	N	3	101	41	8	153	27	266	106	10	409
	%	2	66	27	5	100	7	65	26	2	100
Item 5	N	1	125	28	3	157	28	269	78	21	396
	%	1	80	18	1	100	7	68	20	5	100
Item 6	N	1	49	77	19	146	6	105	192	81	384
	%	1	33	53	13	100	1	27	50	22	100
Item 7	N		26	64	62	152	8	49	151	133	341
	%		17	42	41	100	2	14	45	39	100
Item 8	N	1	32	55	64	152	7	99	123	121	350
	%	1	21	36	42	100	2	28	35	35	100
Item 9	N	1	56	70	30	157	5	54	118	120	297
	%	1	36	44	19	100	2	18	40	40	100
Item 10	N		30	78	31	139	5	72	169	103	349
	%		22	56	22	100	1	21	48	30	100

Une première observation révèle que les réponses des enseignants sénégalais (tableau n°30) se distribuent sur les 10 items de la facette univers humain et cela, pour les quatre catégories constituées : la catégorie (1) regroupant les indices d'insatisfaction (on dira ici plutôt de satisfaction) dont l'écart (D – R) est compris entre +1 et –1 (considérée comme les enseignants satisfaits de la fréquence de la relation considérée), la catégorie (2) relative aux indices d'insatisfaction où l'écart (D – R) est supérieur à +1 et inférieur à +4 et concernant les enseignants dits moyennement insatisfaits et qui réclament une augmentation de la fréquence de cette relation, la catégorie (3) où l'écart (D – R) est égal ou supérieur à +4. Cette distribution n'est pas observée au Burkina Faso. Dans ce pays, si les réponses se distribuent sur tous les 10 items dans les catégories (1), (2) et (3), la catégorie (4) n'enregistre pas de réponse aux items 7 (relations avec les écoles de formation d'enseignants) et 8 (relations avec les structures de recherche et de formation continuée).

Au Sénégal, dans la première catégorie (1), on note que les indices de satisfaction sont particulièrement élevés sur les 5 premiers items : item 1 (relation avec les élèves : 76%), item 2 (relation avec les collègues de même discipline : 77%), item 3 (relation avec les collègues d'autres disciplines : 64%), item 4 (relation avec le chef d'établissement : 65%), item 5 (relation avec les personnels de services : 68%). C'est également sur ces mêmes items où l'on observe les indices de satisfaction les plus élevés au Burkina Faso (tableau n°30). Dans ce pays, les réponses à ces 5 premiers items se distribuent comme suit : item 1 (76% de satisfaits), item 2 (78%), item 3 (66%), item 4 (66%). Pour les indices relatifs aux 5 autres items, les pourcentages de réponses pour la même catégorie varient entre 17% et 33% au Burkina Faso et entre 14% et 27%.

Nous constatons là une parfaite similarité des opinions des enseignants sénégalais et burkinabè sur la fréquence des relations qu'ils entretiennent avec les partenaires au quotidien, d'une part, les partenaires proches, d'autre part. Autant ils se montrent particulièrement satisfaits de la fréquence de leurs relations avec les premiers, autant ils le sont moins avec les autres. Cette

situation ne maque pas d'intérêt ; nous y reviendrons fort probablement dans le prochain chapitre relatif à leur motivation professionnelle par rapport à ces mêmes partenaires (chapitre IX).

Dans la deuxième catégorie (2), c'est-à-dire celle qui a trait aux enseignants moyennement insatisfaits et qui souhaitent tout de même une augmentation de la fréquence des relations qu'ils entretiennent avec les partenaires concernés, c'est sur les items 6 (relation avec les parents d'élèves) et 10 (relation avec les ressources de l'environnement local) que les enseignants sénégalais marquent le plus leur insatisfaction et désirent une amélioration : respectivement 50% et 48%. Ici aussi, c'est sur ces mêmes items que les enseignants du Burkina Faso, se situant dans cette même catégorie (2), souhaitent un renforcement de la fréquence de leurs relations avec les partenaires cités (item 6 : 53% et item 10 : 56%).

Dans la catégorie (3), relative aux enseignants "vivement" insatisfaits et qui souhaitent une intensification de la fréquence de leurs relations avec les partenaires concernés, les indices d'insatisfaction les plus élevés portent sur les items 7 (relation avec les écoles normales de formation d'enseignants : 39%) et 9 (relation avec le corps de contrôle et d'encadrement pédagogique : 40%) pour le Sénégal. Au Burkina Faso, les indices d'insatisfaction les plus marqués concernent les items 7 (41%) et 8 (relation avec les structures de recherche et de formation continuée : 42%).

Enfin, pour les enseignants de la quatrième catégorie (4), ceux qui sont insatisfaits et souhaitent une diminution de la fréquence des relations qu'ils entretiennent avec les partenaires, les réponses sont assez faibles (entre 7% et 1% au Sénégal ; entre 3% et 1% au Burkina Faso).

8.4 – Les indices d'insatisfaction à l'égard des tâches habituelles

Tableau n°31 : Distribution observée des indices d'insatisfaction par item de l'univers humain en contexte intégré

	ENSEIGNANTS	ENSEIGNANTS INSATISFAITS	
ITEMS	SATISFAITS (D – R) = 0 %	(Demande d'intensification) (D – R) > 0 %	(Demande de diminution) (D – R) < 0 %
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles (Item 1)	77.8	15.9	6.3
2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de ses cours (Item 2)	41.5	49.8	8.7
3 – Consultation de la documentation de l'école lors de la préparation de ses cours (Item 3)	38.2	51.4	10.4
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves pendant le cours (Item 4)	56.9	32	11.1
5 – Participation active des élèves au cours (Item 5)	33.5	58.7	7.8
6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours (Item 6)	20.9	91.2	3.6
7 – Standardisation de la présentation, de l'administration et de la correction des exercices lors l'évaluation du travail de ses élèves (Item 7)	39.5	93.6	8.2
8 – Définition des critères et normes lors l'évaluation du travail de ses élèves (Item 8)	53.6	37.7	8.7
9 - Contrôle de la fidélité des exercices lors l'évaluation du travail de ses élèves (Item 9)	44.7	48.5	6.8
10 - Contrôle de la validité des exercices lors l'évaluation du travail de ses élèves (Item 10)	52.2	41.7	6.1

En contexte intégré (tableau n°31), on peut noter que si les enseignants se montrent satisfaits de la fréquence de leurs relations avec l'univers des tâches habituelles, il n'en demeure pas moins que sur certains items leur insatisfaction est manifeste. C'est le cas notamment pour l'item 6 (organisation de prétest et de post-test à chaque cours) où 20.9% des enseignants seulement se déclarent satisfaits (D – R = 0), ou encore pour l'item 5 (participation active des élèves au cours) où ils sont 33.5% de satisfaits.

Tableau n°32 : Distribution observée des indices d'insatisfaction par item de l'univers des tâches habituelles

ITEMS	BURKINA FASO		SENEGAL		CONTEXTE INTEGRE (Sénégal + Burkina Faso)	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Item 1 Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	.20	.82	.01	.77	.12	.79
Item 2 Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de ses cours	.89	1.20	.67	1.40	.73	1.35
Item 3 Consultation de la documentation de l'école lors de la préparation de ses cours	.49	1.33	1.47	2.09	1.16	1.93
Item 4 Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves pendant le cours	.53	1.29	.30	1.04.	.36	1.12
Item 5 Participation des élèves au cours	1.18	1.26	.79	1.23	.90	1.25
Item 6 Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	1.98	1.45	1.62	1.59	1.72	1.55
Item 7 Standardisation de la présentation, de l'administration et de la correction des exercices lors de l'évaluation du travail de ses élèves	1.13	1.36	.80	1.37	.90	1.37
Item 8 Définition des critères et normes lors de l'évaluation du travail de ses élèves	.53	1.28	.52	1.16	.52	1.20
Item 9 Contrôle de la fidélité des exercices lors de l'évaluation du travail de ses élèves	1.12	1.39	.66	1.18	.79	1.26
Item 10 Contrôle de la validité des exercices lors de l'évaluation du travail de ses élèves	1.04	1.41	.53	1.08	.67	1.21

L'analyse du tableau n°32 révèle que, dans l'ensemble, le plus fort score d'insatisfaction des enseignants à l'égard de l'univers des tâches habituelles est pour la documentation et l'évaluation rapprochée. En effet, l'organisation de prétest et de post-test à chaque cours recueille une moyenne d'insatisfaction de 1.72 et un écart-type de 1.55. Cette moyenne est la plus élevée sur les 10 items de l'univers des tâches habituelles. Cette moyenne est suivie de celle relative à la consultation des manuels de l'école lors de préparation des cours (moyenne de 1.16) avec un écart-type de 1.93. C'est sur cet item 1 (préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles) où les opinions des enseignants sont les plus divergentes (coefficient de variation de 6.58).

A des degrés quelques peu différents, la situation est la même au Sénégal et au Burkina Faso, pour ce qui concerne les éléments de la facette tâches habituelles sur lesquels l'insatisfaction, d'une part, la satisfaction, d'autre part, des enseignants sont observés. Au Sénégal, c'est sur l'item 3 (consultation des manuels de l'école, avec une moyenne d'insatisfaction de 1.47 et un écart-type de 2.09) et l'item 6 (organisation de prétest et de post-test à chaque cours, avec une moyenne de 1.62 et un écart-type de 1.59) où la moyenne d'insatisfaction des enseignants est la

plus élevée pour cet univers. Au Burkina Faso, par contre, les scores d'insatisfaction les plus forts sont notés au niveau de l'item 5 (participation active des élèves au cours : moyenne de 1.18 et un écart-type de 1.26), l'item 6 (organisation de prétest et de post-test à chaque cours), l'item 7 (standardisation de la présentation et de l'administration des exercices lors de l'évaluation des travaux des élèves : moyenne de 1.13 et un écart-type de 1.36), l'item 9 (contrôle de la fidélité des exercices d'évaluation des travaux des élèves : moyenne de 1.12 et un écart-type de 1.39) et enfin l'item 10 (contrôle de la validité des exercices d'évaluation des travaux des élèves : moyenne de 1.04 et un écart-type de 1.41).

Nous allons pousser un peu plus loin l'analyse pour voir comment ces résultats se reflètent au niveau de chacun des 10 items de la facette tâches habituelles.

Tableau n°33 : Distribution observée des indices d'insatisfaction par item des tâches habituelles au Burkina Faso et au Sénégal

Univers Tâches habituelles		BURKINA FASO					SENEGAL				
		Echelle de mesure					Echelle de mesure				
		-6 (4) -1	-1 (1) +1	1 (2) 4	+4 (3) +6	Totaux	-6 (4) -1	-1 (1) +1	1 (2) 4	+4 (3) +6	Totaux
Item 1	N	8	146	8	2	164	13	335	61	2	411
	%	5	89	5	1	100	3	81	15	1	100
Item 2	N	11	108	40	5	164	19	201	156	33	409
	%	7	66	24	3	100	5	49	38	8	100
Item 3	N	23	102	27	4	156	11	132	98	93	334
	%	15	66	17	2	100	3	40	29	28	100
Item 4	N	16	114	29	3	162	16	279	106	14	415
	%	10	70	18	2	100	4	67	26	3	100
Item 5	N	9	87	62	5	163	16	172	191	38	417
	%	5	53	39	3	100	4	41	46	9	100
Item 6	N	5	54	79	22	160	6	103	181	102	392
	%	3	34	49	14	100	1	27	46	26	100
Item 7	N	11	85	47	9	152	11	183	140	48	382
	%	7	56	31	6	100	3	48	37	12	100
Item 8	N	15	114	32	3	164	10	251	127	25	413
	%	9	69	20	2	100	2	61	31	6	100
Item 9	N	8	93	5	9	115	6	216	149	29	400
	%	7	81	4	8	100	1	54	38	7	100
Item 10	N	9	99	45	9	162	8	248	129	24	409
	%	5.5	61	28	5.5	100	2	61	31	6	100

Le premier constat que l'on peut faire sur la distribution des réponses des enseignants aux 10 items de la facette tâches habituelles est que, au Sénégal comme au Burkina Faso (tableau n°33), celles-ci se distribuent sur tous les items et dans toutes les quatre catégories. Rappelons-nous que la première catégorie concerne les enseignants globalement satisfaits, se situant entre +1 et –1 ; la deuxième catégorie regroupe les enseignants moyennement insatisfaits se trouvant entre +1 et +4 et qui souhaitent une augmentation de la fréquence de la relation avec le partenaire concerné ; la troisième catégorie concerne les enseignants "vivement" insatisfaits se situant dans l'écart (D – R) supérieur à +4 et qui souhaitent une intensification de la fréquence.

Dans la première catégorie (1), les indices de satisfaction au Sénégal se situent entre 54% et 81% et portent sur 5 items : item 1 (préparation de ses cours en se référant aux programmes officiels : 81% de satisfaits), item 4 (souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves pendant le cours : 67%), item 8 (définition de critères et normes lors de l'évaluation du travail de ses élèves : 61%), item 9 (contrôle de la fidélité des exercices lors de l'évaluation du travail de ses élèves : 54%), item 10 (contrôle de la validité des exercices lors de l'évaluation du travail de ses élèves. Il est important de noter que les indices de satisfaction sur les autres items

et pour cette même catégorie ne descendent pas en dessous de 40%. Au Burkina Faso, l'indice de satisfaction qui émerge du lot est celui relatif à l'item 6 (49%). Les autres indices oscillent entre 4% et 39%. Les indices d'insatisfaction des enseignants sénégalais se situant dans la catégorie (2), c'est-à-dire celle des moyennement insatisfaits, se distribuent de façon pratiquement homogène entre les 10 items (entre 15% et 46%). Au Burkina Faso, pour cette même catégorie, les indices se situent entre 1% et 14%.

Dans la catégorie (3), relative aux enseignants "vivement" insatisfaits et désirant une intensification de la fréquence des relations, on peut noter qu'au Sénégal, les indices paraissent faibles (entre 1% et 12%). Au Burkina Faso, ils sont quasiment dans la même tranche (1% et 14%). Alors que dans la quatrième catégorie (4), regroupant les enseignants insatisfaits et souhaitant une diminution de la fréquence, les indices d'insatisfaction au Sénégal se situent entre 1% et 5%, au Burkina Faso, par contre, ils sont entre 5% et 15%. L'écart entre les deux pays n'est pas négligeable. On peut penser que les tâches habituelles, malgré qu'elles relèvent de la responsabilité des enseignants eux-mêmes, sont vécues différemment au Sénégal et au Burkina Faso et que les enseignants sénégalais semblent mieux se satisfaire de la situation actuelle que leurs collègues burkinabè.

Lorsqu'on regarde les résultats entre les quatre catégories, on est amené à dire que les enseignants sont globalement satisfaits des relations qu'ils vivent actuellement au sein de la facette tâches habituelles qui, faut-il le rappeler, relève de leur propre responsabilité.

8.5 – Les indices d'insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles

Nous avons voulu voir quel est (ou quels sont) l'item (ou les items) de l'univers des tâches occasionnelles où l'insatisfaction des enseignants est la plus manifeste. L'analyse statistique donne les résultats enregistrés dans le tableau n°34 pour les indices globaux de satisfaction et d'insatisfaction des enseignants à l'égard des tâches occasionnelles et dans le tableau n°34, les indices item par item.

Tableau n°34 : Indices globaux de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard de l'univers des tâches occasionnelles en contexte intégré

ITEMS	ENSEIGNANTS SATISFAITS (D – R) = 0 %	ENSEIGNANTS INSATISFAITS	
		(Demande d'intensification) (D – R) > 0 : %	(Demande de diminution) (D – R) < 0 : %
Préparation de son plan de cours annuel en concertation avec ses collègues (Item 1)	21.2	75.7	3.1
Préparation de son plan de cours annuel en s'informant des nouveautés pédagogiques (Item 2)	18	80	2
Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues (Item 3)	38.4	56.5	5.1
Entretien avec ses collègues des difficultés rencontrées dans son travail (Item 4)	25.7	67.7	6.6
Entretien avec le corps de contrôle des difficultés rencontrées dans son travail (Item 5)	6.1	90.7	3.2
Entretien avec le chef d'établissement des difficultés rencontrées dans son travail (Item 6)	17.9	77.7	4.4
Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école (Item 7)	29.3	59.7	11.4
Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école (Item 8)	17.9	78.8	3.1
Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation (Item 9)	17.6	70.8	11.6
Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues (Item 10)	9.9	85.8	4.3

Le tableau n°34 indique que le plus fort taux de satisfaction des enseignants (D – R = 0) est pour l'item 3 (participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues) avec 38.4% des enseignants satisfaits, tandis le plus faible est pour l'item 5 (entretien avec le corps de contrôle des difficultés rencontrées dans son travail) avec 6.1%. Le taux d'insatisfaction (D – R supérieur à 0) le plus élevé est pour l'item 5 (entretien avec le corps de contrôle des difficultés rencontrées dans son travail) avec 90.7% ; le plus faible est pour l'item 3 (participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues) avec 56.5% d'enseignants insatisfaits et qui souhaitent une intensification de leurs relations avec le partenaire concerné. En ce qui concerne l'insatisfaction avec le souhait d'une diminution de la fréquence des relations (D – R inférieur à 0), c'est sur l'item 9 (fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation) que se trouve le taux le plus fort (11.6% des enseignants) alors que le plus faible est pour l'item 2 (préparation de son plan de cours annuel en s'informant des nouveautés pédagogiques) avec 2%.

Tableau n°35 : Distribution observée des indices d'insatisfaction par item à l'égard de l'univers des tâches occasionnelles

ITEMS	BURKINA FASO		SENEGAL		CONTEXTE INTEGRE (Sénégal + Burkina Faso)	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Préparation de son plan de cours annuel en concertation avec ses collègues (Item 1)	3.07	1.93	2.10	2.07	2.37	2.07
Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les nouveautés pédagogiques (Item 2)	2.32	1.68	1.87	1.68	2.00	1.69
Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues (Item 3)	1.76	1.98	1.29	1.80	1.41	1.86
Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail (Item 4)	1.43	1.44	1.33	1.66	1.36	1.60
Entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans son travail (Item 5)	2.79	1.64	3.27	2.10	3.10	1.95
Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail (Item 6)	2.19	1.47	1.94	1.90	2.01	1.79
Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école (Item 7)	.97	1.81	1.45	1.93	1.32	1.91
Participation aux réunions sur le projet d'établissement (Item 8)	2.59	2.05	2.62	2.17	2.61	2.14
Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation (Item 9)	2.02	1.78	1.48	1.84	1.63	1.84
Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues (Item 10)	3.17	1.65	2.59	2.01	2.75	1.93

Au-delà de leur caractère particulièrement hétérogène (écarts-types assez élevés), les distributions observées (tableau n°35), en ce qui concerne l'insatisfaction à l'égard de l'univers des tâches occasionnelles, montrent que, globalement, ce sont particulièrement, et dans l'ordre, les items 5 (entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés rencontrées dans son travail), 10 (fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues), 9 (fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation), 8 (participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école), 1 (préparation de son plan de cours en concertation avec ses collègues), 6 (entretien avec le chef d'établissement des difficultés rencontrées dans son travail) et 2 (préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les nouveautés pédagogiques) qui enregistrent les scores d'insatisfaction les plus forts. Le score d'insatisfaction le plus faible est pour l'item 7 (participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école). L'entretien avec ses collègues à propos des difficultés que l'on rencontre dans son travail (item 4) et la participation

aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues (item 3) ont également des scores d'insatisfaction faibles du même ordre.

On peut remarquer que ces trois items sont liés aux aspects organisationnels et touchant le "quotidien " des enseignants. Par contre, dès qu'il s'agit d'aspect liant l'enseignant avec l'autorité (item 5 : corps de contrôle ; item 6 : chef d'établissement) ou concernant un travail sur le curriculum ou les aspects didactiques (items 1, 2, 8, 10), les niveaux d'insatisfaction sont nettement plus importants.

Si on regarde maintenant les indices pour le Sénégal (qui représente plus de 72% de l'échantillon global), on assiste à peu de chose près à un ordre semblable dans les indices. Par contre au Burkina Faso, si on retrouve les mêmes items parmi les niveaux d'insatisfaction les plus élevés, il est important de souligner quelques différences assez nettes : i) L'entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans le travail (item 6, moyenne = 2.19) n'est pas l'item provoquant le plus d'insatisfaction ; il s'agit par contre de la fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues (item 10, moyenne = 3.17). Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que l'item 9 (fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation) est l'objet d'un niveau d'insatisfaction plus élevé au Burkina Faso qu'au Sénégal (2.02 contre 1.48). ii) Les enseignants burkinabè sont aussi plus insatisfaits que les sénégalais pour les aspects touchant la préparation de son plan annuel en concertation avec ses collègues (item 1 : 3.07 contre 2.10) ou la préparation de son plan annuel de cours en s'informant sur les nouveautés pédagogiques (item 2 : 2.32 contre 1.87).

Poussons un peu plus loin l'analyse en examinant les valeurs des écarts entre les désirés ou souhaités (D) et le vécu réel actuel (R)[9].

Il peut arriver que les enseignants estiment, par exemple, que la réalité des relations qu'ils entretiennent avec l'Inspection Pédagogique dépasse leur souhait (R5 supérieur à D5) ; dans ce cas, on peut considérer que les enseignants entretiennent avec le partenaire considéré des relations si fréquentes qu'ils souhaiteraient une diminution de leur fréquence (valeurs négatives à gauche de l'échelle de mesure). Assurément, ce cas constituera une particularité à explorer en profondeur.

Comme sur l'échelle de mesure le degré 0 traduit l'inexistence (ce qui ne devrait pas arriver), le degré 1 l'extrême rareté, le degré 2 la rareté, le degré 3 la faible fréquence, le degré 4 le caractère répétitif (c'est-à-dire fréquent), le degré 5 la grande régularité (caractère très fréquent) et le degré 6 le caractère quotidien de la relation (toujours) ; on considère que l'insatisfaction des enseignants est maximale au degré 6 de l'échelle de mesure.

Par ailleurs, comme les enseignants répondent à R et à D pour chaque item à des moments différents (pages différentes), on peut admettre que l'écart d'un point est un phénomène naturel ne traduisant pas un écart important dans l'appréciation de la situation actuelle. Aussi, nous avons regroupé les écarts (D – R) en quatre grandes catégories, qui auront l'avantage de relativiser ceux-ci (écarts). La première catégorie correspond à l'écart (D – R) tel que celui-ci se

[9] Rappelons que la satisfaction (ou l'insatisfaction) à l'égard des relations avec le corps de contrôle est mesurée par l'écart D5 – R5. R5 (réalité) représente l'état actuel réel de la fréquence des relations avec l'inspection au sujet des difficultés rencontrées dans le travail (item 5). D5 (désir ou souhait) décrit ce que les enseignants souhaiteraient que leurs relations avec l'inspection pédagogique soient pour qu'ils se montrent satisfaits. Le traitement statistique D5 – R5 permet d'établir le degré de satisfaction ou d'insatisfaction des enseignants. Si l'écart entre D5 et R5 est nul (D5 – R5 = 0), nous sommes en présence d'une satisfaction totale pour la relation considérée. Plus cet écart est positif, plus les enseignants sont alors dans une situation d'insatisfaction.

situe entre –1 et +1 : elle traduit la satisfaction par rapport à l'item considéré. La deuxième catégorie a trait à l'écart (D – R) tel que celui-ci englobe les valeurs comprises entre strictement supérieures à +1 et strictement inférieures à +4 : elle traduit l'insatisfaction moyenne du type "il n'y en a pas assez, on devrait augmenter". La troisième catégorie regroupe les valeurs (D – R) égales ou supérieures à +4 : elle traduit l'extrême insatisfaction du type "il en manque beaucoup, il en faut absolument". Et enfin, la quatrième catégorie qui rassemble les valeurs (D – R) strictement inférieures à –1 : traduisant également l'insatisfaction du type "il faut diminuer, il y en a trop". Cette construction des écarts en quatre catégories a donné les résultats suivants pour la facette tâches occasionnelles (tableau n°36).

Tableau n°36 : Distribution des indices d'insatisfaction par item à l'égard de l'univers des tâches occasionnelles au Sénégal et au Burkina Faso

Univers		BURKINA FASO					SENEGAL				
		Echelle de mesure					Echelle de mesure				
		-6 (4) -1	-1 (1) +1	1 (2) 4	+4 (3) +6	Totaux	-6 (4) -1	-1 (1) +1	1 (2) 4	+4 (3) +6	Totaux
Item 1	N		34	54	66	154	8	166	126	97	397
	%		22	35	43	100	2	42	32	24	100
Item 2	N		47	69	36	152	5	172	148	68	393
	%		31	45	24	100	1	44	38	17	100
Item 3	N	3	74	37	32	146	8	241	103	52	404
	%	2	51	25	22	100	2	60	25	13	100
Item 4	N	2	87	55	15	159	12	237	123	44	416
	%	1	55	35	9	100	3	57	29.5	10.5	100
Item 5	N		32	65	54	151	3	54	75	127	259
	%		21	43	36	100	1	21	29	49	100
Item 6	N		49	76	26	151	7	164	148	78	397
	%		32	51	17	100	2	41	37	20	100
Item 7	N	8	91	40	14	153	18	198	122	55	393
	%	5	60	26	9	100	5	50	31	14	100
Item 8	N		43	30	44	117	7	85	104	105	301
	%		37	26	37	100	2	28	35	35	100
Item 9	N	1	56	55	33	145	16	176	133	54	379
	%	1	39	38	22	100	4	46	36	14	100
Item 10	N		17	59	60	136	9	103	127	131	370
	%		11	45	44	100	2	28	34	36	100

L'analyse du tableau n°36 montre que c'est particulièrement dans la première catégorie (1) et la deuxième catégorie (2) que la majorité des enseignants se situe, avec une nette dominante de la première sur la deuxième. A ce stade, on peut penser que, globalement, les enseignants satisfaits sont plus nombreux que les insatisfaits. On peut aussi relever que les enseignants insatisfaits et demandant une augmentation de la fréquence des relations (deuxième et troisième catégories) sont nettement plus nombreux que ceux qui sont insatisfaits et qui demandent une diminution de la fréquence (quatrième catégorie).

Dans la quatrième catégorie (4), c'est particulièrement sur les items 7 (participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école) et 4 (fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation) que l'insatisfaction est la plus marquée (respectivement 5% et 4%, contre 1% et au plus 3% sur les autres items mais toujours dans la même catégorie). Mais ce qui est étonnant, ce sont les relations de ces items avec les enseignants de cette quatrième catégorie. En se prononçant d'une façon aussi nette, voulaient-ils dire réellement que la fréquence de ces relations avec les différents items de la facette tâches occasionnelles comme par exemple la participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école sont si fréquentes, qu'ils trouvent cette fréquence excessive ? Ou bien voulaient-ils laisser entendre en répondant ainsi à ces items que la fréquence de ces relations est si pauvre qu'elle confinait à une perte de temps ?

Dans la troisième catégorie (3), c'est sur les items 5 (entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement pédagogique : 49%), 10 (fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues : 36%) et 8 (participation aux réunions sur le projet d'établissement : 35%) que les enseignants se montrent insatisfaits de la fréquence de leurs relations avec ces éléments de la facette tâches occasionnelles et souhaitent ardemment son intensification.

Dans la deuxième catégorie (2), l'insatisfaction est manifestement beaucoup plus équilibrée sur les 10 items de la facette tâches occasionnelles. Ils sont entre 25% d'insatisfaits sur l'item 3 relatif à la participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues et 38% sur l'item 2 à propos de la préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les nouveautés pédagogiques ; les autres se distribuent entre les deux.

Pour la première catégorie (1), les enseignants de cette catégorie semblent se distribuer de façon homogène sur les 10 items, même si on peut relever une forte poussée sur l'item 3 (participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues : 60%), l'item 4 (entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail : 57%) et sur l'item 7 (participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école : 50%). L'insatisfaction la plus faible dans cette catégorie est sur l'item 5 relatif à l'entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement pédagogique (21%).

Une autre distribution des observations non moins importante, à croiser peut-être avec la précédente, a retenu notre attention. Il s'agit de l'item 3 relatif à la participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues. Les enseignants satisfaits de la fréquence de cette relation contrebalancent les insatisfaits des trois autres catégories. A elle seule, cette première catégorie compte 60%, contre 25% pour la deuxième catégorie, 13% pour la troisième catégorie et 2% pour la quatrième catégorie. Au Burkina Faso, nous constatons quasiment la même distribution qu'au Sénégal.

Alors qu'au Sénégal les réponses des enseignants se distribuent sur tous les items dans les quatre catégories (tableau n°27), au Burkina Faso, on observe que les réponses sont particulièrement concentrées dans trois catégories : les catégories (1), (2) et (3). La quatrième catégorie (4) n'a eu de réponses que sur les items 3 (participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues : 2% seulement des réponses à cet item se situent dans cette catégorie), 4 (entretien avec ses collègues des difficultés rencontrées dans son travail : 1%), 7 (participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école : 5%) et enfin 9 (fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation : à peine 1%).

Dans la première catégorie (1), qui traduit la satisfaction (D – R = 0), les indices de satisfaction les plus élevés sont pour les items 4 (entretien avec ses collègues des difficultés rencontrées dans son travail : 55%) et 7 (participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école : 60%). Au Sénégal, pour cette même catégorie, les indices les plus forts concernent les items 3 (participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues : 60%), 4 (entretien avec ses collègues des difficultés rencontrées dans son travail : 57%) et 7 (participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école : 50%).

Dans la deuxième catégorie (2), relative à l'insatisfaction moyenne (écart D – R supérieur à 0 mais inférieur à +4 et traduisant un désir d'intensification de la fréquence de la relation

considérée), l'indice d'insatisfaction le plus élevé des enseignants burkinabè se rapporte à l'item 6 (entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail : 51%) ; les autres indices sont au-dessous des 50%. Par contre au Sénégal, les indices d'insatisfaction se distribuent de façon quasiment homogène entre les 10 items (entre 25% et 38%).

Les indices d'insatisfaction de la troisième catégorie, concernant l'insatisfaction "vive" (écart D – R égal ou supérieur à +4 traduisant toujours un désir d'intensification de la relation), se distribuent de façon globalement homogène sur l'ensemble des 10 items (entre 17% et 44%, sauf pour les items 4 et 7 où ils sont à 9%). Cette homogénéité est aussi observée au Sénégal avec des pointes à l'item 5 (entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans son travail : 49%), à l'item 8 (participation aux réunions sur le projet d'établissement : 35%) et à l'item 10 (fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues : 36%).

Discussion et conclusion

Le chapitre que nous venons de parcourir a montré que les enseignants ont répondu à tous les items de chacune des quatre facettes investiguées de l'univers professionnel (univers physique, univers humain, tâches habituelles, tâches occasionnelles), quant à la situation actuelle et à la situation souhaitable de la fréquence de leurs relations avec ces partenaires.

L'analyse a montré que, dans l'ensemble, les enseignants considèrent que la fréquence de leurs relations avec chacun de ces partenaires est de bonne qualité. La moyenne globale d'insatisfaction est de 1.65 avec un écart-type de .55 (tableau n°23) ; cette moyenne ne s'écarte pas beaucoup du niveau de satisfaction maximale qui est de 0 (D – R = 0), alors que l'insatisfaction est maximale à 6 (D – R = 6).

Au-delà de ces premiers résultats globaux, nous avons noté que l'insatisfaction était la plus marquée pour le Sénégal, dans l'ordre décroissant, dans l'univers des tâches occasionnelles, l'univers humain, l'univers physique et l'univers des tâches habituelles. Au Burkina Faso, par contre, l'ordre décroissant de l'insatisfaction va de l'univers tâches occasionnelles à l'univers des tâches habituelles en passant par l'univers physique et l'univers humain.

L'analyse des résultats par facette et par item révèle également que les scores d'insatisfaction varient d'un item à l'autre, quelle que soit la facette ou le pays considéré. C'est ainsi par exemple que pour le contexte intégré et la facette univers physique, le score d'insatisfaction le plus élevé est pour l'item 5 (entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans son travail : moyenne = 3.06), pour l'univers humain, c'est l'item 7 (relations avec les écoles de formation des enseignants : moyenne = 3.17), pour les tâches habituelles, c'est l'item 6 (organisation de prétests et de post-tests à chaque cours : moyenne = 1.72) et enfin pour les tâches occasionnelles, c'est l'item 5 (entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans son travail : moyenne = 3.10).

Au Sénégal, les scores d'insatisfaction les plus marquants sont, pour l'univers physique, sur l'item 5 (entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans son travail : moyenne = 2.62), pour l'univers humain, sur l'item 9 (relations avec le corps de contrôle et d'encadrement pédagogique : moyenne = 3.41), pour les tâches habituelles, c'est sur l'item 6 (organisation de prétests et de post-tests à chaque cours : moyenne = 1.62) et enfin pour les

tâches occasionnelles, c'est sur le 5 (entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans son travail : moyenne = 3.27).

Enfin au Burkina Faso, les scores d'insatisfaction les plus élevés sont sur l'item 5 (entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans son travail : moyenne = 3.22) pour l'univers physique, sur le 7 (relations avec les écoles de formation des enseignants : moyenne = 3.05) pour l'univers humain, sur le 6 (organisation de prétests et de post-tests à chaque cours : moyenne = 1.98) pour les tâches habituelles et enfin sur le 10 (fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues : moyenne = 3.17) pour les tâches occasionnelles.

Nous pouvons retenir de l'analyse de ces résultats que les scores d'insatisfaction les plus faibles sont, pour chacun de deux contextes (Sénégal et Burkina Faso), pour l'univers des tâches habituelles, qui relève, en fait, prioritairement de la responsabilité des enseignants eux-mêmes ; autrement dit c'est les relations avec cette facette qui leur donne le plus de satisfaction. Cette situation ne maque pas d'intérêt aussi. Tout se passe comme si l'insatisfaction vécue par les enseignants venait des autres facettes (tâches occasionnelles, univers physique et l'univers humain), qui ne relèvent pas directement de leur responsabilité, mais qui sont plus dépendantes des autres acteurs. Quand les tâches sont avant tout de la responsabilité de l'enseignant lui-même, comme c'est le cas pour les tâches habituelles et dans une moindre mesure l'univers physique, l'insatisfaction semble moins grande. Il semble que nous sommes là en présence du phénomène que les psychologues appellent l'autorégulation ou self-serving biais (Myers et Lamarche, 1992).

Une étude menée en 1985 par Dorel et Sané auprès des enseignants d'Education Technologique du Sénégal avait abouti aux résultats suivants. Sur deux questions dont l'une portait sur leur degré de satisfaction professionnelle actuelle (question 35a) et l'autre sur le fait de savoir si l'occasion leur était donnée, accepteraient-ils de renouveler leur choix d'être professeur d'Education Technologique (question 36a), les résultats se présentent comme suit dans une matrice à double entrée (tableau n°37).

Tableau n°37 : Matrice des résultats croisés des items 35a et 36a (Dorel et Sané, 1985)

		Renouvellement du choix (item 36a)	
		NON	OUI
Degré de satisfaction professionnelle (item 35a)	INSATISFAITS	A1 (68%)	B1 (19%)
	SATISFAITS	B2 (10%)	A2 (3%)

Cette matrice a été conçue pour faire apparaître les informations suivantes. Aux différentes zones représentées sur la matrice correspondent différentes " familles " d'enseignants, le critère d'appartenance à une famille étant la nature du couple de réponses à chaque question. Ainsi, les zones A définissent la région de cohérence de la matrice. C'est elle qui recueille les réponses aux deux questions liées par une corrélation positive. En A1, nous trouvons les enseignants insatisfaits de leur situation professionnelle actuelle qui, si l'occasion leur était donnée, n'accepteraient pas de renouveler leur choix d'être professeur d'Education Technologique. En A2, se regroupent les professeurs qui, satisfaits de leur situation professionnelle,

recommenceraient volontiers les mêmes études conduisant à l'enseignement d'Education Technologique. En A1 et A2, se retrouvent donc deux familles aux profils psychologiques antithétiques, mais cohérents dans la mesure où satisfaction et renouvellement vont dans le même sens.

Les sous-régions B recueillent, à elles deux, l'ensemble des réponses aux deux questions, qui se trouvent corrélées négativement. En B1, nous trouvons les enseignants insatisfaits de leur situation professionnelle, mais qui redeviendraient volontiers professeurs d'Education Technologique et, en B2, ceux qui, bien que satisfaits de leur sort, ne reprendraient pas le même cursus de formation.

L'information contenue dans ce tableau n°37 est sans appel : le moral de ce corps professoral est exceptionnellement bas, au point que l'on peut se défendre de songer aux graves incidences pédagogiques possibles d'une insatisfaction aussi vive… En effet, le moral et le dynamisme d'un corps professoral s'apprécient d'une part, par le fort volume de mentions en A2, où se retrouvent les enseignants fortement motivés et bien insérés dans leur métier (seulement 3%) ; d'autre part, par le faible pourcentage des réponses contenues dans les zones B qui recueillent les enseignants peu ou prou en conflit avec eux-mêmes (bien que de façon différente en B1 et B2) et, enfin par le très faible pourcentage de la sous-région A1 (zone comprenant 68% des enseignants qui, malgré leur insatisfaction, renouvelleraient cependant leur choix, y trouvant malgré tout les bénéfices suffisants).

L'analyse du contenu des justifications avancées dégage deux catégories essentielles entre lesquelles se répartissent les réponses : i) 66% des griefs formulés à l'encontre de la situation professionnelle concernent l'absence de possibilité réelle de promotion ; les enseignants d'Education Technologique ont le sentiment d'être dans une impasse dont ils ne voient pas comment sortir ; ii) 34% des explications concernent le statut proprement dit des enseignants : professeurs d'Education Technologique, ils ont le sentiment de vivre aux marches du système éducatif sénégalais, de se trouver quelque peu marginalisés par rapport à leurs collègues d'autres disciplines, d'être ignorés des autorités dont ils relèvent et peu connus de la population.

Les résultats de la recherche actuelle ne semblent pas trop s'éloigner de la situation décrite par l'étude de Dorel et Sané quant à au degré de satisfaction de notre population enseignante. Il importe qu'une attention toute particulière soit portée par les autorités compétentes et les décideurs sur cette condition enseignante. Il est heureux de penser que l'observatoire de l'enseignement qui se met en place prendra prioritairement en compte cet aspect.

Le chapitre qui suit est consacré à l'analyse descriptive des résultats relatifs au niveau de motivation professionnelle des enseignants.

Chapitre IX - **LES NIVEAUX DE MOTIVATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS**

Introduction

Le chapitre précédent a présenté les résultats relatifs aux niveaux d'insatisfaction des enseignants enquêtés aussi bien en contexte intégré (Sénégal + Burkina Faso) qu'au niveau de chaque pays, pour chacune des quatre dimensions ou facettes de l'univers professionnel (univers physique, univers humain, univers des tâches habituelles et univers des tâches occasionnelles).

Dans le présent chapitre, nous présenterons les résultats descriptifs relatifs aux niveaux de motivation professionnelle des enquêtés pour chacune de ces quatre facettes et par pays.

Rappelons que la motivation professionnelle a été définie (chapitre IV) comme l'effort ou l'énergie qu'un enseignant est prêt à consentir ou déployer dans une situation de contraintes ou de non contrainte, sous l'effet de facteurs internes ou externes à lui-même, pour mener à bien son enseignement. Cette définition fait apparaître, pour chacune des quatre facettes de l'univers professionnel, deux indices de motivation : la motivation sans contrainte, la motivation avec contraintes. La motivation sans contrainte correspond à la situation où les moyens et les conditions souhaitées par l'enseignant sont réunis, tandis que la motivation avec contraintes correspond à la situation où les moyens et les conditions souhaitées ne sont pas réunis. Un troisième indice a été construit, l'indice de motivation globale (agrégation des deux premiers types de motivation : sans contrainte et avec contraintes).

Il a été demandé aux enseignants, sur les affirmations exprimant différents aspects de leur univers professionnel explorés dans le chapitre précédent, quelle quantité d'efforts ils sont prêts à consentir si on leur donne l'occasion ou les moyens (cette question interpellait leur motivation sans contrainte). Dans un second temps, il leur est demandé sur ces mêmes affirmations, quelle quantité d'efforts ils sont prêts à consentir si, par contre, des obstacles existaient (motivation avec contraintes). Dans chacune des deux questions, ils devaient répondre en choisissant sur une échelle à sept degrés le degré correspondant à la quantité d'efforts qu'ils seraient prêts à consentir.

L'échelle de mesure comporte sept degrés allant de 0 à 6 : 0 (absolument aucun effort) ; 1 (de très rares efforts) ; 2 (tout juste le minimum d'effort de ce qui m'est demandé) ; 3 (un peu plus que le minimum d'effort demandé) ; 4 (beaucoup d'efforts) ; 5 (de très grands efforts) ; 6 (le maximum d'efforts).

L'ensemble de ces indices vient ainsi compléter et donner davantage de sens encore aux données déjà récoltées dans les deux chapitres précédents. Ensemble, ils constituent l'amorce d'un observatoire sur l'univers professionnel des enseignants, tel que le souhaitent les instances internationales.

Nous présenterons dans un premier temps les indices globaux de motivation professionnelle pour les quatre facettes et par pays. Dans un second temps, nous donnerons les résultats de motivation sans contrainte et de motivation avec contraintes par facette et par pays, respectivement pour l'univers physique, l'univers humain, les tâches habituelles et les tâches occasionnelles. Une conclusion terminera ce chapitre.

9.1 – Les indices globaux de motivation professionnelle

Tableau n°38 : Distribution observée des indices globaux de motivation par pays

Indices globaux de motivation pour les 4 facettes de l'univers professionnel	NATIONALITE						ANOVA
	Burkina Faso		Sénégal		Contexte intégré (Sénégal + Burkina)		
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	
Sans contrainte	4.59	.73	4.89	.69	4.81	.71	.000
Avec contraintes	3.36	.89	3.69	.88	3.60	.90	.000
Globale (sans contrainte + avec contraintes)	3.96	.70	4.27	.58	4.18	.63	.000

On s'aperçoit qu'en contexte intégré (tableau n°38) les enseignants ont un score global de motivation relativement élevé (moyenne = 4.18 : soit disposés à déployer beaucoup d'efforts). Le score de motivation le plus élevé est pour la motivation sans contrainte (moyenne = 4.81), tandis que le plus faible concerne la motivation avec contraintes (moyenne = 3.60). Cette hiérarchie s'observe également au Sénégal et au Burkina Faso. On peut également relever qu'en situation sans contrainte comme en situation de contraintes, les enseignants sénégalais ont des scores de motivation plus élevés que ceux de leurs collègues burkinabè.

9.2 – Les indices de motivation pour l'univers physique

Tableau n°39 : Distribution observée des indices de motivation pour l'univers physique par rapport au pays

Variables motivationnelles pour Univers physique	NATIONALITE				ANOVA
	Burkina Faso		Sénégal		
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	p
Sans contrainte	4.45	.86	4.79	.81	.000
Avec contraintes	2.98	1.16	3.14	1.00	.095

L'analyse comparative des résultats du Burkina Faso et du Sénégal (tableau n°39 et figures n°9 à 12) met en évidence une distribution normale pour la motivation avec contraintes et une tendance à la courbe en "J"[10] pour la motivation sans contrainte.

[10] Il existe généralement quatre types de distributions : normales, en i, en j et en u. Les distributions normales (ou en cloches) sont caractérisées par l'existence d'une zone de fréquences maximales, entourée de deux zones où les fréquences diminuent progressivement. Ces distributions sont symétriques ou dyssimétriques. On qualifie conventionnellement la dyssimétrie de droite ou de gauche selon que le maximum de fréquences est déporté vers la droite ou vers la gauche. Pour les distributions en i, les fréquences vont constamment en décroissant de gauche à droite. Quant aux distributions en j, leurs fréquences sont constamment croissantes de gauche à droite. Enfin, dans le cas des distributions en u, il existe un maximum de fréquences à chaque extrémité, dans la partie centrale, une zone de fréquences minimales.

Figure n°9 : Indices de motivation sans contrainte pour l'univers physique (Sénégal)

Figure n°10 : Indices de motivation avec contraintes pour l'univers physique (Sénégal)

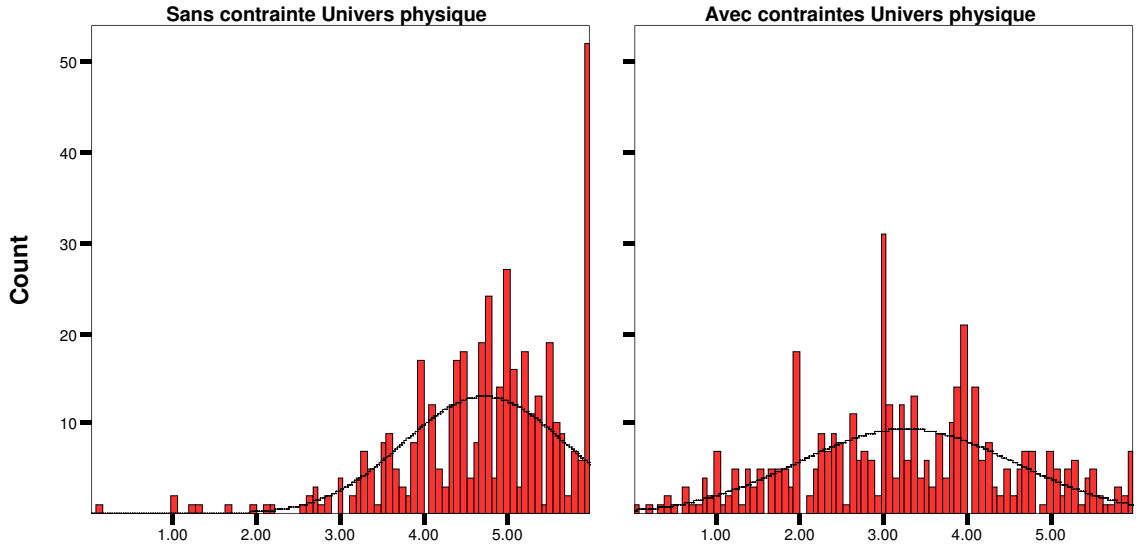
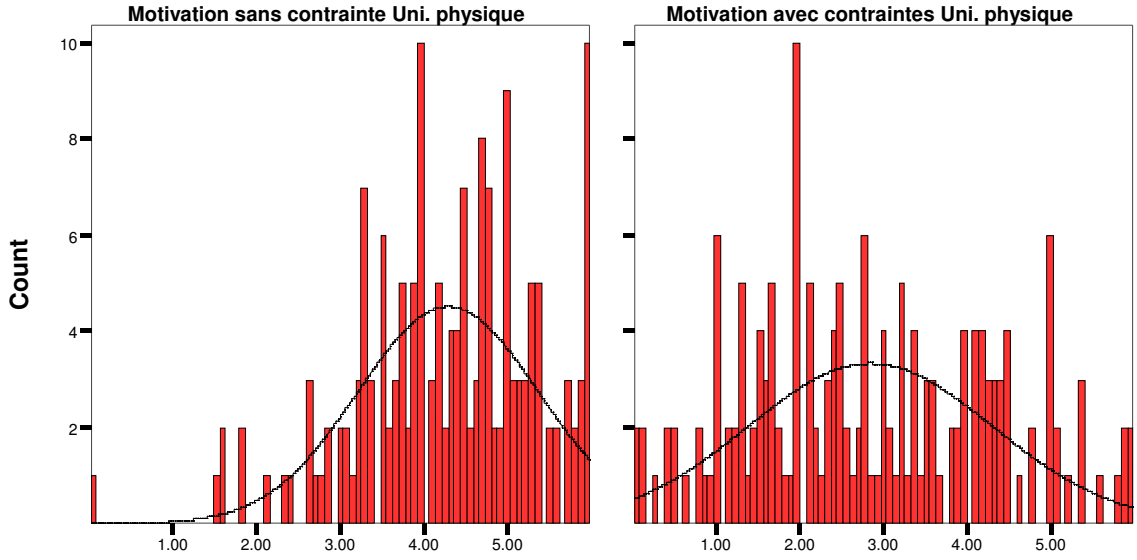


Figure n°11 : Indices de motivation sans contrainte pour l'univers physique (Burkina Faso)

Figure n°12 : Indices de motivation avec contraintes pour l'univers physique (Burkina Faso)



Au-delà de ces premiers résultats qui donnent une idée générale du degré de motivation professionnelle des enseignants, il est important d'aller plus loin dans l'analyse pour voir comment cette motivation se présente au niveau des 10 items de chacune des quatre facettes de l'univers professionnel. Les tableaux n°41 et 42 donnent les moyennes de motivation sans contrainte et avec contraintes pour la facette univers physique et par pays.

Tableau n°40 : Distribution observée des indices de motivation sans contrainte par item de l'univers physique

ITEMS	BURKINA FASO		SENEGAL	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Item 1 Préparation de son plan de cours annuel en concertation avec ses collègues	4.22	1.59	4.75	1.43
Item 2 Préparation de son plan de cours annuel en s'informant des nouveautés pédagogiques	4.28	1.61	4.85	1.43
Item 3 Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	3.40	1.61	3.66	1.78
Item 4 Entretien avec ses collègues des difficultés rencontrées dans son travail	4.59	1.25	5.02	1.28
Item 5 Entretien avec le corps de contrôle des difficultés rencontrées dans son travail	4.33	1.50	4.91	1.42
Item 6 Entretien avec le chef d'établissement des difficultés rencontrées dans son travail	4.24	1.49	4.35	1.60
Item 7 Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	4.74	1.37	5.31	1.08
Item 8 Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	4.45	1.38	4.82	1.40
Item 9 Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	4.33	1.47	4.60	1.38
Item 10 Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	4.58	1.42	4.88	1.29

La comparaison des résultats du Sénégal et du Burkina Faso (tableau n°40) indique que pour l'ensemble des 10 items de la facette univers physique, les indices de motivation sans contrainte sont plus élevés au Sénégal qu'au Burkina Faso. Au Sénégal comme au Burkina Faso, le score de motivation sans contrainte le plus élevé est pour l'item 4 (entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail : moyennes respectives de 5.31 et 4.59) ; il en est de même pour le score de motivation le plus faible, appartenant à l'item 3 (participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues : respectivement 3.66 et 3.40). En situation de contraintes, les indices de motivation les plus forts et les plus faibles sont, pour le Sénégal comme pour le Burkina Faso, sur les items respectifs 3 (3.67 pour le Sénégal et 3.19 pour le Burkina) et 2 (préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les nouveautés pédagogiques : respectivement 2.63 et 2.48).

On peut penser, au regard de ces résultats, que pour cette facette, la motivation des enseignants sénégalais et burkinabè ne s'écarte pas tellement dans les deux types de motivation, même si sur tous les 10 items, le score de motivation des enseignants sénégalais est plus élevé que celui de leurs collègues burkinabè.

Tableau n°41 : Distribution observée des indices de motivation avec contraintes par item de l'univers physique

ITEMS	BURKINA FASO		SENEGAL	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Item 1 Préparation de son plan de cours annuel en concertation avec ses collègues	3.10	1.72	3.61	1.65
Item 2 Préparation de son plan de cours annuel en s'informant des nouveautés pédagogiques	3.19	2.33	3.67	1.63
Item 3 Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	2.48	1.63	2.63	1.88
Item 4 Entretien avec ses collègues des difficultés rencontrées dans son travail	2.87	1.90	3.28	1.85
Item 5 Entretien avec le corps de contrôle des difficultés rencontrées dans son travail	2.70	2.02	2.72	2.12
Item 6 Entretien avec le chef d'établissement des difficultés rencontrées dans son travail	2.77	1.79	2.96	1.78
Item 7 Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	2.86	1.80	3.48	1.95
Item 8 Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	2.82	1.90	3.07	1.81
Item 9 Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	2.83	1.86	3.43	1.64
Item 10 Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	3.07	1.77	3.30	1.76

9.3 – Les indices de motivation pour l'univers humain

Tableau n°42 : Distribution observée des indices de motivation pour l'univers humain par rapport au pays

Variables motivationnelles pour Univers humain	NATIONALITE				ANOVA
	Burkina Faso		Sénégal		
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	p
Sans contrainte	4.23	.88	4.77	.88	.000
Avec contraintes	3.27	.98	3.62	.96	.000

Si nous observons les données du tableau n°42, nous remarquons que les scores de motivation les plus élevés pour l'univers humain concernent une nouvelle fois la motivation sans contrainte. Les plus faibles scores sont encore pour la motivation avec contraintes. En comparant les moyennes entre les deux pays, nous constatons que, comme pour la facette univers physique, les scores de motivation sont ici aussi plus élevés au Sénégal qu'au Burkina Faso (4.77 contre 4.23 pour la motivation sans contrainte et 3.62 contre 3.27 pour la motivation avec contraintes).

Une analyse comparative des niveaux de motivation et des quatre histogrammes (figures n°13 à 16) nous fait observer que comme pour l'univers physique les distributions sont de tendance normale pour la motivation avec contraintes et à asymétrie gauche pour la motivation sans contrainte.

Figure n°13 : Indices de motivation sans contrainte pour l'univers physique (Sénégal)

Figure n°14 : Indices de motivation avec contraintes pour l'univers physique (Sénégal)

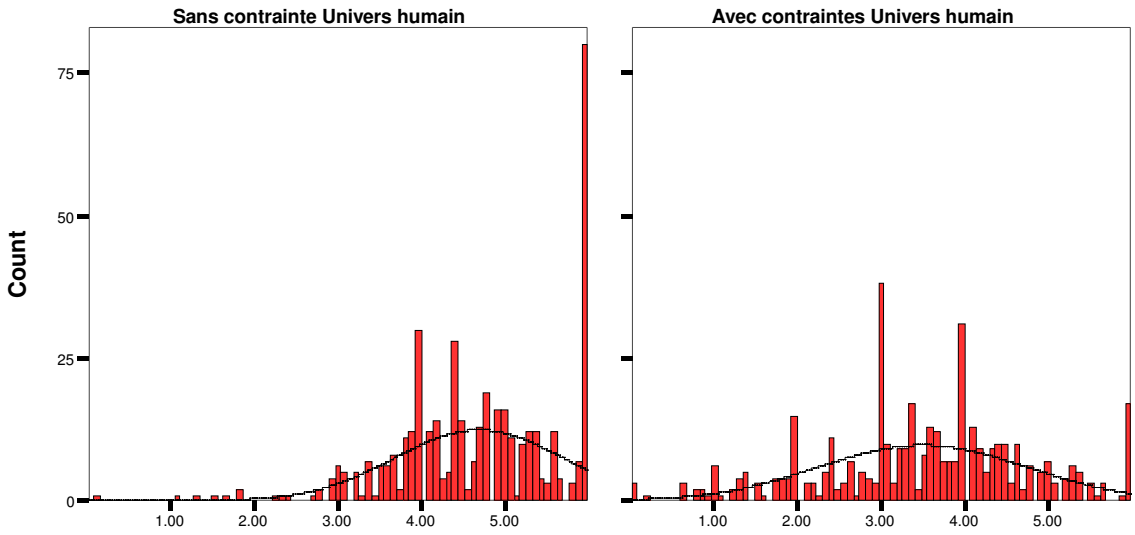


Figure n°15 : Indices de motivation sans contrainte pour l'univers humain (Burkina Faso)

Figure n°16 : Indices de motivation avec contraintes pour l'univers humain (Burkina Faso)

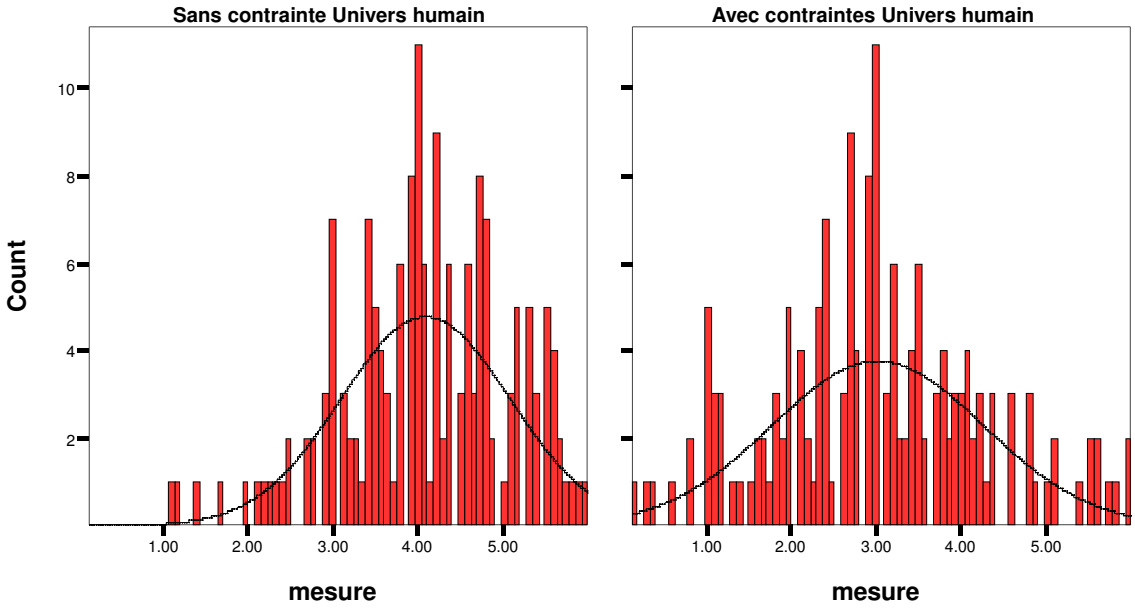


Tableau n°43 : Distribution observée des indices de motivation sans contrainte par item de l'univers humain

ITEMS	BURKINA FASO		SENEGAL	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Item 1 Elèves	4.06	1.42	4.76	1.36
Item 2 Collègues de même discipline	4.72	1.17	5.23	1.01
Item 3 Collègues des autres disciplines	4.11	1.25	4.64	1.29
Item 4 Chef d'établissement	3.72	1.35	4.65	1.44
Item 5 Personnels de services	3.75	1.29	4.39	1.45
Item 6 Parents d'élèves	3.66	1.35	4.33	1.43
Item 7 Ecoles de formation d'enseignants	3.32	1.29	4.79	1.31
Item 8 Structures de recherche et de formation continuée	4.54	1.28	5.02	1.17
Item 9 Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	4.56	1.25	4.69	1.43
Item 10 Ressources de l'environnement local	3.72	1.35	4.51	1.42

L'analyse comparative des résultats détaillés par item du Sénégal et du Burkina Faso indique (tableau n°43) que les enseignants sénégalais ont, comme pour les facettes univers physique et univers humain, des scores de motivation sans contrainte plus élevés que ceux de leurs collègues Burkinabé, quel que soit l'item considéré de la facette univers humain. Par ailleurs, alors qu'au Sénégal et au Burkina Faso le score de motivation sans contrainte le plus élevé est pour l'item 2 (relation avec les collègues de même discipline : respectivement 5.23 et 4.72), les scores les plus faibles ne portent pas sur le même item dans les deux pays : au Sénégal c'est l'item 6 (relation avec les parents d'élèves : moyenne 4.33) et l'item 7 (relation avec les écoles de formation d'enseignants : moyenne 3.32) au Burkina Faso.

En situation de contraintes (tableau n°44), l'item 6 (relation avec les parents d'élèves) est celui qui, dans les deux pays, a le score de motivation le plus faible (3.03 pour le Sénégal contre 2.39 pour le Burkina Faso).

Tableau n°44 : Distribution observée des indices de motivation avec contraintes
par item de l'univers humain

ITEMS	BURKINA FASO		SENEGAL	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Item 1 Elèves	2.90	1.68	3.70	1.61
Item 2 Collègues de même discipline	3.61	1.47	4.13	1.50
Item 3 Collègues des autres disciplines	3.08	1.52	3.51	1.46
Item 4 Chef d'établissement	2.63	1.61	3.58	1.54
Item 5 Personnels de services	2.80	1.45	3.31	1.64
Item 6 Parents d'élèves	2.39	1.48	3.03	1.71
Item 7 Ecoles de formation d'enseignants	3.22	1.57	3.41	1.80
Item 8 Structures de recherche et de formation continuée	3.48	1.56	3.67	1.79
Item 9 Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	3.58	1.50	3.31	1.76
Item 10 Ressources de l'environnement local	2.69	1.70	3.16	1.78

9.4 – Les indices de motivation pour les tâches habituelles

Tableau n°45 : Distribution observée des indices de motivation pour
l'univers des tâches habituelles par rapport au pays

Variables motivationnelles pour Univers des tâches habituelles	NATIONALITE				ANOVA
	Burkina Faso		Sénégal		
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	p
Sans contrainte	4.96	.85	5.10	.84	.091
Avec contraintes	3.96	1.09	4.24	1.06	.005

L'analyse comparative des moyennes (tableau n°45) et des quatre histogrammes (figures n°17 à 20) paraît intéressante. En effet, même la motivation avec contraintes manifeste une tendance à l'asymétrie gauche ; par ailleurs, la motivation sans contrainte montre une parfaite distribution en "J", avec une nouvelle fois une motivation supérieure pour les enseignants sénégalais, surtout pour la motivation avec contraintes. Ceci peut être interprété comme des indicateurs manifestes d'un plus haut niveau de motivation.

Figure n°17 : Indices de motivation sans contrainte pour les tâches habituelles (Sénégal)

Figure n°18 : Indices de motivation avec contraintes pour les tâches habituelles (Sénégal)

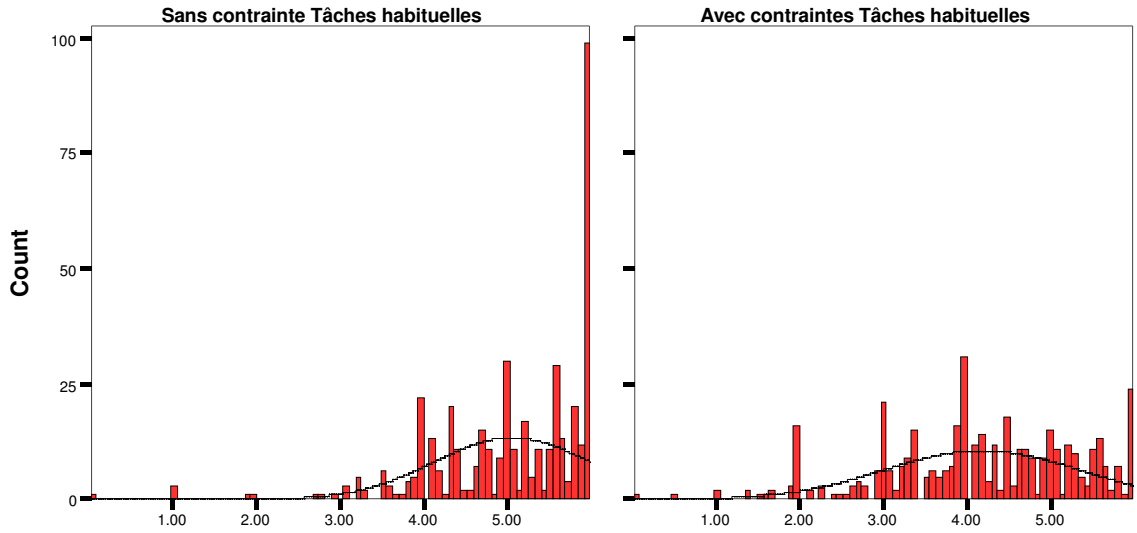


Figure n°19 : Indices de motivation sans contrainte pour les tâches habituelles (Burkina Faso)

Figure n°20 : Indices de motivation avec contraintes pour les tâches habituelles (Burkina Faso)

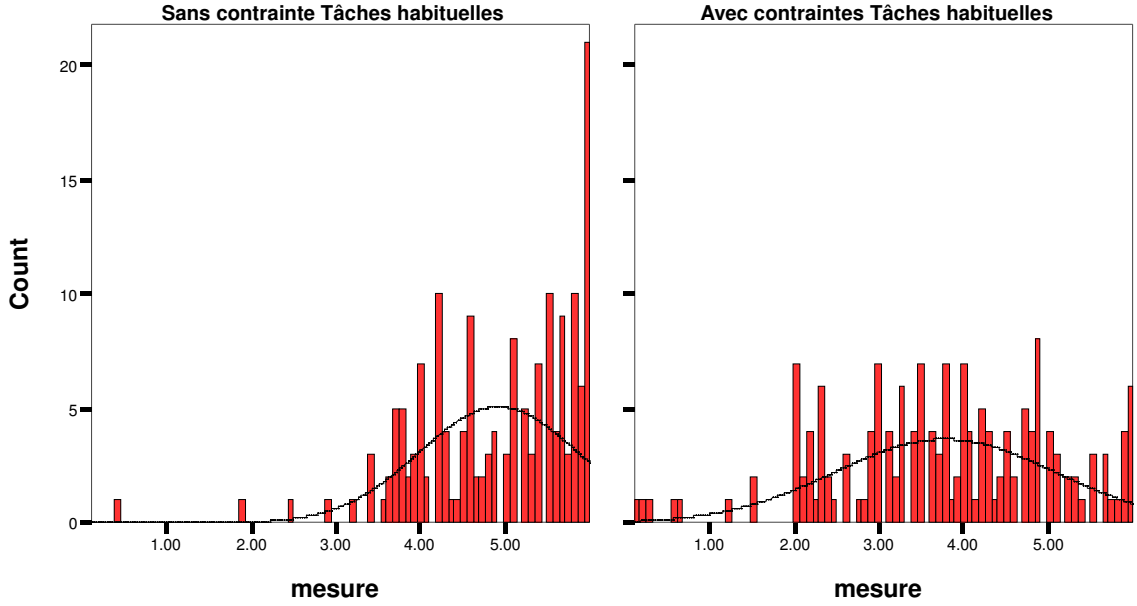


Tableau n°46 : Distribution observée des indices de motivation sans contrainte
par item de l'univers des tâches habituelles

ITEMS	BURKINA FASO		SENEGAL	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Item 1 Préparation de son plan de cours annuel en s'informant des nouveautés pédagogiques	5.09	1.15	5.33	1.07
Item 2 Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de ses cours	4.98	1.05	4.99	1.23
Item 3 Consultation de la documentation de l'école lors de la préparation de ses cours	4.91	1.11	5.12	1.12
Item 4 Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves pendant le cours	4.79	1.14	5.17	1.10
Item 5 Participation des élèves au cours	5.02	1.00	5.22	1.07
Item 6 Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	4.70	1.23	4.68	1.35
Item 7 Standardisation de la présentation, de l'administration et de la correction des exercices lors de l'évaluation du travail de ses élèves	4.72	1.24	4.70	1.41
Item 8 Définition des critères et normes lors de l'évaluation du travail de ses élèves	5.04	1.01	5.12	1.13
Item 9 Contrôle de la fidélité des exercices lors de l'évaluation du travail de ses élèves	4.98	1.13	5.10	1.16
Item 10 Contrôle de la validité des exercices lors de l'évaluation du travail de ses élèves	5.08	1.06	5.14	1.16

En comparant les résultats du Sénégal et du Burkina Faso (tableaux n°46 et 47), le premier constat est que la facette tâches habituelles a les indices de motivation sans contrainte et avec contraintes les plus élevés par rapport aux autres facettes de l'univers professionnel. Autrement dit, elle constitue la facette où les enseignants se montrent les plus motivés. Par ailleurs, les tendances observées sur les facettes étudiées précédemment se confirment ici : une motivation plus importante au Sénégal qu'au Burkina Faso.

En situation sans contrainte, les scores de motivation les plus élevés concernent l'item 10 (contrôle de la validité des exercices lors de l'évaluation du travail de ses élèves) pour le Sénégal (moyenne : 5.14) et l'item 1 (préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les nouveautés) pour le Burkina Faso (moyenne : 5.09). Les plus faibles moyennes sont sur l'item 6 (organisation de prétest et de post-test à chaque cours) au Sénégal (4.68) comme au Burkina Faso (4.70).

Lorsqu'ils sont en présence de contraintes, la motivation des enseignants dans les deux pays baisse par rapport à la situation sans contrainte, mais reste tout de même élevée : autour du degré 4 de l'échelle de mesure (c'est-à-dire disposés à déployer beaucoup d'efforts) ; l'indice le plus faible porte alors sur l'item 6 pour les sénégalais (3.61) et sur l'item 3 (consultation de la documentation de l'école lors de la préparation de ses cours) pour les burkinabè (3.55).

Tableau n°47 : Distribution observée des indices de motivation avec contraintes
par item de l'univers des tâches habituelles

ITEMS	BURKINA FASO		SENEGAL	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Item 1 Préparation de son plan de cours annuel en s'informant des nouveautés pédagogiques	4.09	1.62	4.54	1.40
Item 2 Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de ses cours	3.71	1.56	4.12	1.36
Item 3 Consultation de la documentation de l'école lors de la préparation de ses cours	3.55	1.52	3.84	1.50
Item 4 Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves pendant le cours	3.72	1.52	4.34	1.39
Item 5 Participation des élèves au cours	3.81	1.51	4.21	1.42
Item 6 Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	3.52	1.55	3.61	1.47
Item 7 Standardisation de la présentation, de l'administration et de la correction des exercices lors de l'évaluation du travail de ses élèves	3.62	1.60	3.84	1.53
Item 8 Définition des critères et normes lors de l'évaluation du travail de ses élèves	3.96	1.55	4.25	1.42
Item 9 Contrôle de la fidélité des exercices lors de l'évaluation du travail de ses élèves	3.85	1.58	4.33	1.40
Item 10 Contrôle de la validité des exercices lors de l'évaluation du travail de ses élèves	3.97	1.61	4.41	1.38

9.5 – Les indices de motivation pour les tâches occasionnelles

Tableau n°48 : Distribution observée des indices de motivation pour
l'univers des tâches occasionnelles par rapport au pays

Variables motivationnelles pour Univers des tâches occasionnelles	NATIONALITE				ANOVA
	Burkina Faso		Sénégal		
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	p
Sans contrainte	4.69	.85	4.93	.93	.004
Avec contraintes	3.23	1.09	3.67	1.17	.003

Les résultats de la facette tâches occasionnelles rejoignent les résultats moyens de l'ensemble des facettes : moyenne de 4.15 contre 4.12 pour la motivation globale (tableau n°48 ; moyenne de 4.80 contre 4.73 pour la motivation sans contre qui, une fois encore, présente la dispersion la plus élevée (écart-type de 1.27 contre 1.07) ; moyenne de 3.52 contre 3.51 pour la motivation avec contraintes.

L'analyse comparative (tableau n°48 et figures n°21 à 24) avec la situation dans la facettes tâches habituelles montre une distribution qui tend vers la normale pour la motivation avec contraintes tandis que la motivation sans contrainte manifeste une parfaite distribution en 'J' avec encore une motivation supérieure pour les enseignants sénégalais. Ce qui confirme leur plus haut niveau de motivation par rapport à leurs collègues burkinabè.

Figure n°21 : Indices de motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles (Sénégal)

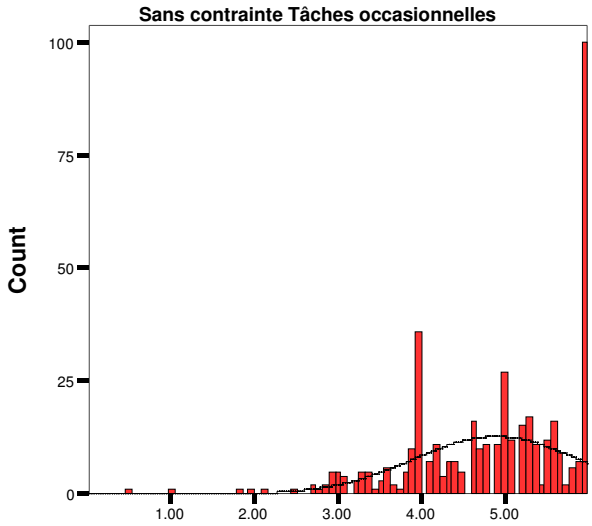


Figure n°22 : Indices de motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles (Sénégal)

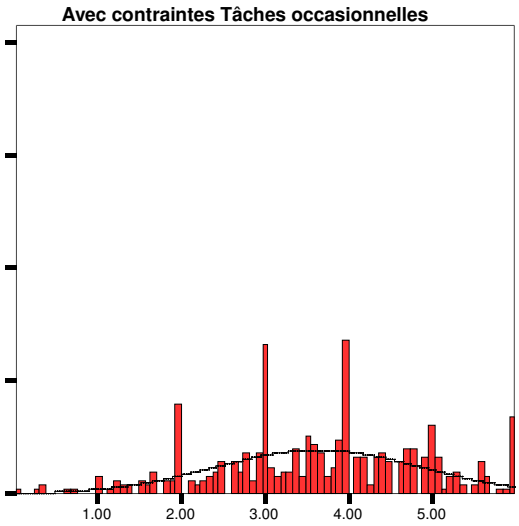


Figure n°23 : Indices de motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles (Burkina Faso)

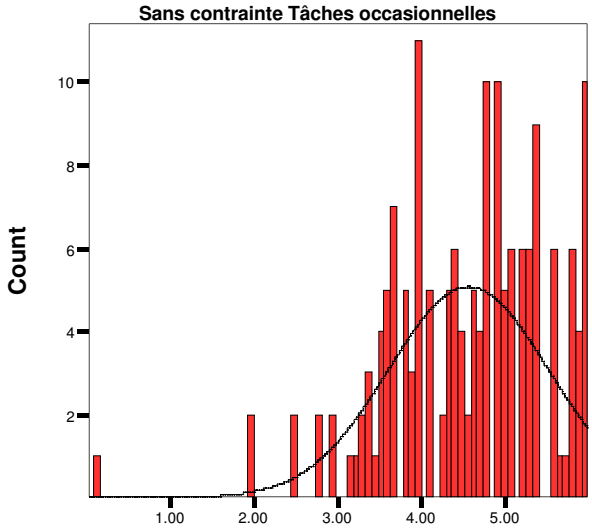
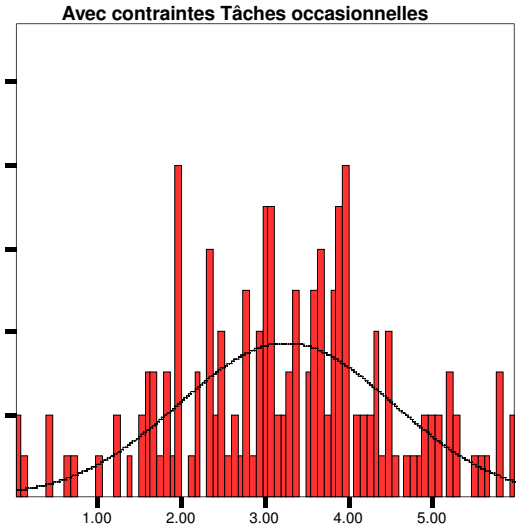


Figure n°24 : Indices de motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles (Burkina Faso)



La comparaison des moyennes de motivation (tableau n°48) et des quatre histogrammes (figures n°21 à 24) montre à nouveau des distributions plus symétriques et plus normales pour la motivation avec contraintes (avec des pics pour les catégories 3 et 4) ; par ailleurs, elle montre à nouveau une distribution asymétrique gauche tendant vers la distribution en "J" (avec un pic pour la catégorie la plus élevée) pour la motivation sans contrainte. A nouveau, le niveau de motivation des enseignants sénégalais se révèle plus élevé d'environ .5 point. L'examen des histogrammes montre que cela est surtout dû à l'utilisation plus fréquente chez les enseignants sénégalais de la catégorie 6 (de l'échelle de mesure), la plus élevée.

Tableau n°49 Distribution observée des indices de motivation sans contrainte

par item de l'univers des tâches occasionnelles

ITEMS	BURKINA FASO		SENEGAL	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Item 1 Préparation de son plan de cours annuel en concertation avec ses collègues	5.09	1.15	5.09	1.16
Item 2 Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les nouveautés pédagogiques	4.98	1.05	5.18	1.05
Item 3 Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	4.91	1.11	5.11	1.11
Item 4 Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail	4.79	1.14	4.97	1.14
Item 5 Entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans son travail	5.02	1.00	4.75	1.32
Item 6 Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	4.70	1.23	4.75	1.42
Item 7 Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	4.72	1.24	4.77	1.35
Item 8 Participation aux réunions sur le projet d'établissement	5.04	1.01	4.84	1.30
Item 9 Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	4.98	1.13	4.76	1.22
Item 10 Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	5.08	1.06	4.78	1.29

En comparant les résultats dans les deux pays (tableau n°49), on s'aperçoit qu'au Sénégal, le score de motivation sans contrainte le plus élevé est pour aussi l'item 2 (moyenne de 5.18), alors que le plus faible score est pour l'item 5 (entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans son travail) et l'item 6 : ces deux items ont une même moyenne de 4.75. C'est par contre sur l'item 1 et l'item 6 que se trouvent les scores extrêmes de motivation sans contrainte au Burkina Faso (moyennes respectives de 5.09 et 4.70).

En situation de contraintes (tableau n°50), le score de motivation le plus élevé au Sénégal est pour l'item 2 (moyenne de 3.99) et le plus faible pour l'item 5 (moyenne de 3.29). Au Burkina Faso, ce sont les items 2 et 6 qui enregistre les scores extrêmes (respectivement 3.66 et 2.80).

Tableau n°50 : Distribution observée des indices de motivation avec contraintes par item de l'univers des tâches occasionnelles

ITEMS	BURKINA FASO		SENEGAL		CONTEXTE INTEGRE (Sénégal + Burkina Faso)	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Item 1 Préparation de son plan de cours annuel en concertation avec ses collègues	3.28	1.61	3.96	1.54	3.76	1.59
Item 2 Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les nouveautés pédagogiques	3.66	1.63	3.99	1.43	3.90	1.50
Item 3 Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	3.37	1.61	3.91	1.54	3.75	1.58
Item 4 Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail	3.34	1.66	3.77	1.56	3.64	1.60
Item 5 Entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans son travail	3.34	1.63	3.29	1.69	3.31	1.66
Item 6 Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	2.80	1.52	3.48	1.55	3.29	1.57
Item 7 Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	2.97	1.54	3.36	1.60	3.24	1.59
Item 8 Participation aux réunions sur le projet d'établissement	3.27	1.53	3.46	1.63	3.40	1.60
Item 9 Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	3.25	1.63	3.67	1.49	3.56	1.54
Item 10 Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	3.21	1.62	3.58	1.60	3.47	1.61

Discussion et conclusion

Dans le précédent chapitre, nous avions observé un score global de satisfaction au travail des enseignants qui ne s'écarte pas trop de 0 (moyenne de 1.65 sur une échelle à 7 degrés où le degré 0 représente l'entière satisfaction et 6 l'insatisfaction maximale). Nous avons aussi noté qu'au-delà de cette relative satisfaction, il existait des facettes ou des items où l'insatisfaction avoisinait le degré 4 de l'échelle. Ce qui nous a amené à nous interroger sur les conséquences négatives éventuelles de cette insatisfaction sur la qualité du travail de ces enseignants. Cette situation pourrait être fortement atténuée par les scores de motivation, assez élevés tant globalement que pour chacune des quatre facettes (univers physique, univers humain, tâches habituelles, tâches occasionnelles), analysés dans le présent chapitre.

En effet, les enseignants se positionnent majoritairement entre les degrés 3 et 5 (voir de 6 pour la motivation sans contrainte) de l'échelle de mesure de la motivation (c'est-à-dire qu'ils se disent disposés à déployer un peu plus que le minimum d'effort demandé à de très grands efforts pour améliorer leurs relations professionnelles) et cela, en situation sans contrainte comme en situation avec contraintes, au Sénégal comme au Burkina Faso.

Cette situation ne manque pas non plus de susciter des questions, dont celle de s'interroger sur ce qui fait que, malgré une insatisfaction au travail manifestement marquée, les enseignants se montrent motivés, c'est-à-dire aussi disposés à déployer tant d'efforts pour l'école. Par ailleurs, nous avons relevé une distribution à tendance normale pour la motivation avec contraintes et une asymétrie vers la gauche pour la motivation sans contrainte dans les différentes facettes de l'univers professionnel.

Dans l'univers physique, la moyenne de motivation sans contrainte des enseignants sénégalais est de 4.70 et celle de leurs collègues burkinabè de 4.45, tandis qu'en situation de contraintes, les moyennes sont respectivement de 3.14 et 2.18. Dans l'un ou l'autre des deux cas de motivation, le niveau de motivation des enseignants sénégalais paraît supérieur à celui des burkinabè.

Dans l'univers humain, c'est toujours un niveau de motivation des enseignants sénégalais supérieur à celui des burkinabè qui est observé (respectivement 4.77 et 4.23 en situation sans contrainte, 3.62 et 3.27 en situation de contraintes).

Dans l'univers des tâches habituelles, les tendances observées dans les deux facettes précédentes se maintiennent entre le Sénégal et le Burkina Faso (respectivement 5.10 et 4.96 pour la motivation sans contrainte, 4.24 et 3.96 pour la motivation avec contraintes).

Dans l'univers des tâches occasionnelles, la supériorité du score de motivation des enseignants sénégalais sur leurs collègues burkinabè se maintient toujours ici aussi (respectivement 4.93 et 4.67 pour la motivation sans contrainte, 3.67 et 3.23 pour la motivation avec contraintes).

Une autre tendance assez marquée des niveaux de motivation professionnelle concerne les scores de motivation nettement plus élevés dans la facette tâches habituelles que dans les autres facettes, en situation sans contrainte comme en situation avec contraintes et cela, quel que soit le pays.

Par ailleurs, nous avons relevé une plus grande dispersion lorsque l'on place les enseignants dans une situation professionnelle avec contraintes dans l'univers auquel ils sont le plus habituellement confrontés (tâches habituelles). Cette situation nous semble intéressante et mériterait des investigations plus poussées. Le fait aussi que dans chacune des quatre facettes, le score de motivation sans contrainte soit plus élevé en situation sans contrainte qu'en situation avec contraintes autoriserait à penser que la situation d'enseignement (sans contrainte ou avec contraintes) a de profonds retentissements sur l'enseignant. C'est peut-être cette oscillation entre les deux situations qui accroît les tensions et le stress chez celui-ci (Gillevic, 1991 ; Huberman, 1989).

Pour mieux caractériser ces résultats, nous avons fait des analyses statistiques des indices globaux moyens de motivation (sans contrainte + avec contraintes) pour chacune des quatre facettes. Les résultats de ces analyses se présentent comme suit (tableaux n°51 et 52).

Tableau n°51 : Indices globaux de motivation (sans contrainte + avec contraintes) par facette

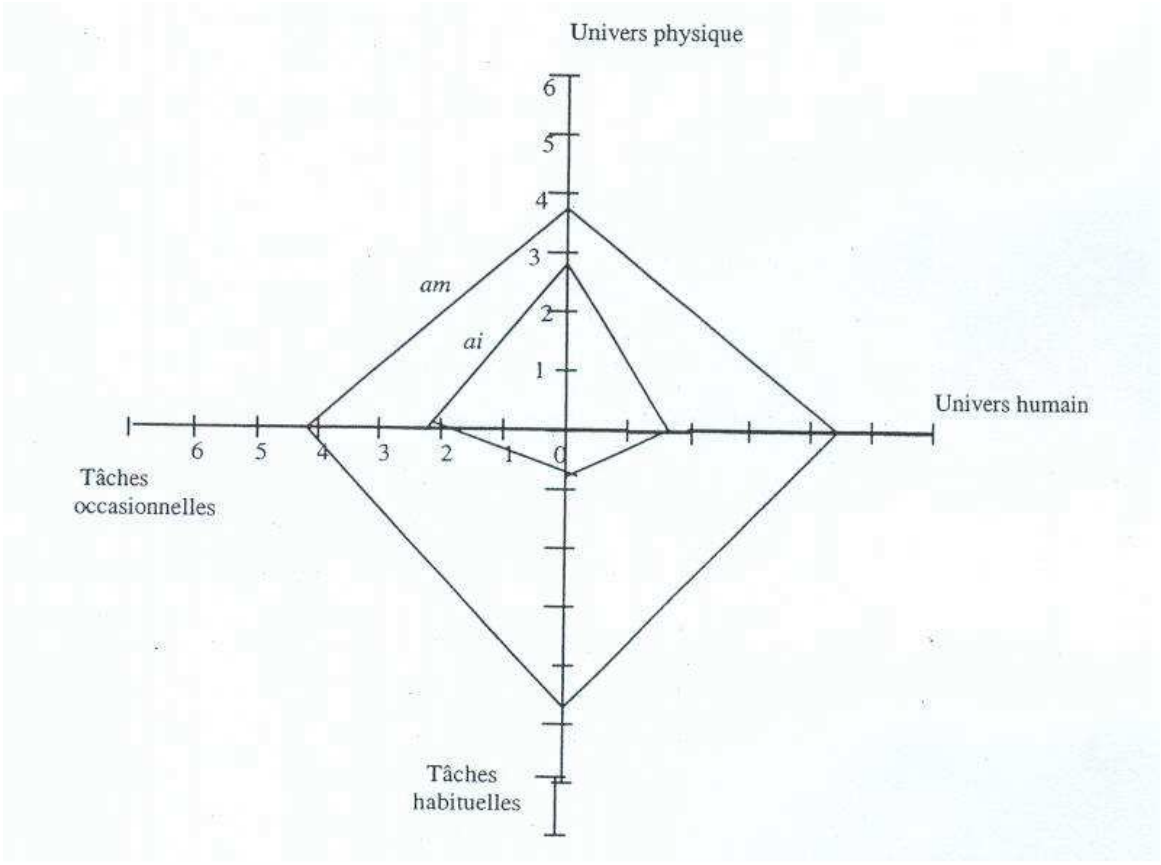
Facettes de l'univers professionnel	Contexte	Indices statistiques de motivation globale (sans contrainte + avec contraintes)			
		Moyenne	Ecart-type	p	F (df)
Univers physique	Sénégal	4.00	.68	.000	11.81 (1,484)
	Burkina Faso	3.74	.86		
	(Sénégal + Burkina)	3.92	.74		
Univers humain	Sénégal	4.50	.69	.000	35.64 (1,540)
	Burkina Faso	4.09	.80		
	(Sénégal + Burkina)	4.38	.75		
Univers des tâches habituelles	Sénégal	4.66	.77	.008	7.00 (1,535)
	Burkina Faso	4.46	.79		
	(Sénégal + Burkina)	4.60	.78		
Univers des tâches occasionnelles	Sénégal	4.26	.78	.000	12.69 (1,496)
	Burkina Faso	3.98	.81		
	(Sénégal + Burkina)	4.18	.80		

Tableau n°52 : Indices d'insatisfaction par facette

Facettes de l'univers professionnel	Contexte	Indices statistiques d'insatisfaction			
		Moyenne	Ecart-type	p	F (df)
Univers physique	Sénégal	1.77	.71	.000	74.42 (1,592)
	Burkina Faso	2.31	.64		
	(Sénégal + Burkina)	1.92	.73		
Univers humain	Sénégal	1.79	.82	.370	.80 (1,590)
	Burkina Faso	1.71	1.07		
	(Sénégal + Burkina)	1.77	.89		
Univers des tâches habituelles	Sénégal	.77	.77	.223	1.50 (1,585)
	Burkina Faso	.86	.63		
	(Sénégal + Burkina)	.80	.73		
Univers des tâches occasionnelles	Sénégal	2.07	1.03	.072	3.24 (1,572)
	Burkina Faso	2.24	.89		
	(Sénégal + Burkina)	2.12	.99		

Afin de visualiser graphiquement ces résultats, nous avons construit, à partir de ces indices de motivation et d'insatisfaction le graphique qui suit (figure n°25).

Figure n°25 : Analyse différentielle de l'aire motivationnelle globale
et de l'aire d'insatisfaction



am : aire motivationnelle globale (motivation sans contrainte + motivation avec contraintes)
ai : aire d'insatisfaction

Le commentaire qu'appelle cette toile (figure n°25) conduit à souligner les points suivants :

a) – dans chaque des quatre facettes, les enseignants manifestent une insatisfaction, même si, comme nous l'avons déjà souligné précédemment, cette insatisfaction varie suivant les facettes ;

b) – pour chacune de ces quatre facettes, les enseignants se montrent motivés à s'investir ;

c) – la facette où ils sont le moins insatisfaits (tâches habituelles), c'est là où ils se montrent également plus motivés ;

d) – alors que c'est à l'égard des tâches occasionnelles qu'ils sont les plus insatisfaits, c'est par contre pour l'univers physique qu'ils sont moins motivés à s'investir (c'est-à-dire leur environnement quotidien de travail).

Ces résultats nous paraissent fort intéressant pour le suivi du corps professoral dans le cadre d'un observatoire de l'enseignement.

Le chapitre suivant va traiter des facteurs motivationnels, c'est-à-dire des attentes auxquelles les enseignants accordent une importance particulière pour s'investir dans l'activité enseignante.

Chapitre X - **LES FACTEURS MOTIVATIONNELS OU ATTENTES DES ENSEIGNANTS**

Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats relatifs aux niveaux de motivation des enseignants, aussi bien en situation sans contrainte (c'est-à-dire lorsque les moyens et les conditions souhaitées existent : motivation sans contrainte) qu'en situation de contraintes (lorsque les moyens et les conditions souhaitées ne sont pas réunis : motivation avec contraintes).

Dans le présent chapitre, nous présentons les attentes des enseignants qui sous-tendent leur motivation professionnelle, c'est-à-dire les résultats qu'ils visent dans leur travail et qui font qu'ils se montrent disposés à s'y investir jusqu'à leur obtention.

Lors de l'enquête, pour chaque item sur lequel l'enseignant devait se prononcer, quant à sa motivation à s'investir, deux questions lui ont été posées sur des affirmations exprimant différents aspects concernant leur univers professionnel. La première question (a) était de savoir si on lui donnait l'occasion ou les moyens (motivation sans contrainte), quelle quantité d'efforts serait-il prêt à consacrer à cette action ou (cette relation). La deuxième question (b) était de savoir si, par contre, des obstacles existaient (motivation avec contraintes), quelle quantité d'efforts serait-il prêt à consentir pour cette action (ou cette relation). L'analyse des réponses à ces deux types de questions a fait l'objet du chapitre précédent (chapitre IX).

Aussi bien pour (a) que pour (b), une troisième question lui a été posée, celle de savoir sous l'effet de quelle " force " (bénéfices, attentes ou valeurs) serait-il prêt à s'investir pour l'action ou la relation considérée. Pour répondre à cette troisième question, l'enseignant devait choisir, en entourant le symbole correspondant, une réponse parmi celles qui suivent :

G signifie : Sans opinion ou réservé(e)
≠ " : Sous l'effet d'aucune force
A " : Renforcement de soi, de l'estime des autres
B " : Renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité
C " : Renforcement du sentiment de contrôler la situation, c'est-à-dire de ne pas être le jouet de..., de pouvoir agir sur...
D " : Renforcement du sentiment d'obtenir des avantages
E " : Renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants
F " : Perspectives de carrière

Ce sont les réponses à cette troisième question qui font l'objet du présent chapitre. Nous les présenterons de façon essentiellement descriptive et synthétique.

Dans cette présentation synthétique, notre attention sera surtout portée sur la (ou les) valeur(s) modale(s), c'est-à-dire la (ou les) valeur(s) observée(s) de fréquence maximum par item et par facette. Nous les aborderons en suivant les facettes telles qu'elles sont abordées dans le questionnaire : univers physique, univers humain, univers des tâches habituelles et univers des tâches occasionnelles. Un bref commentaire dans un but comparatif entre pays pourrait accompagner la description de ces résultats. Rappelons que l'objectif ici n'est aucunement de discuter de ces attentes, en bonnes ou mauvaises, mais essentiellement de repérer leur ordination par facette et par contexte afin de vérifier si ces résultats attendus des enseignants

sont communs ou ont des pouvoirs attractifs différents selon la facette considérée ou selon le contexte (Francès, 1995). Cette information est d'une grande importance pour les instances internationales comme nationales préoccupées par l'amélioration de la condition enseignante.

Nous symboliserons ces attentes par des chiffres comme suit : (0) sous l'effet d'aucune force ; (1) le renforcement de l'estime des autres ; (2) le renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité ; (3) le renforcement du sentiment de contrôler la situation ; (4) le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants ; (5) le renforcement des sentiments d'obtenir des avantages ; (6) les perspectives de carrière.

Rappelons pour terminer que chaque facette est explorée par 10 items. Comme il y a quatre facettes, ce sont les résultats de 40 items qui seront présentés.

10.1 – Les facteurs cités pour l'univers physique

Tableau n°53 : Synthèse des attentes les plus citées par les enseignants sénégalais pour leur motivation dans l'univers physique

UNIVERS PHYSIQUE		SENEGAL							
		Motivation sans contrainte				Motivation avec contraintes			
N	Nature des attentes	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif
1	Possibilité d'aérer la salle de cours (Item 1)	428		2	52,6	428		2	34,3
2	Ordre et propreté de la salle de cours (Item 2)	428		2	50,9	428		2	37,1
3	Disposition du mobilier de la salle de cours (Item 3)	428		3	49,5	428		3	55,1
4	Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours (Item 4)	428		4	26,6	428		4	39,5
5	Utilisation de l'ordinateur dans ses cours (Item 5)	428		4	32,9	428		4	45,8
6	Affichage des documents pédagogiques dans la salle de cours (Item 6)	428		4	27,6	428		4	37,4
7	Utilisation d'un local spécialisé pour ses cours (Item 7)	428		2	28	428		2	41,1
8	Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel didactique (Item 8)	428		4	27,8	428		4	38,1
9	Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation (Item 9)	428		4	25,5	428		4	27,6
10	La participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école (Item 10)	428		1	22,2	428		2 & 5	30,8

Tableau n°54 : Synthèse des attentes les plus citées par les enseignants burkinabè pour leur motivation dans l'univers physique

UNIVERS PHYSIQUE		BURKINA FASO							
		Motivation sans contrainte				Motivation avec contraintes			
N	Nature des attentes	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif
1	Possibilité d'aérer la salle de cours (Item 1)	159	8	2	47,8	154	13	2	31,8
2	Ordre et propreté de la salle de cours (Item 2)	158	9	2	40,7	156	11	2	30,1
3	Disposition du mobilier de la salle de cours (Item 3)	159	8	2	39	158	9	2	36,7
4	Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours (Item 4)	152	15	3	27	152	15	3	34,2
5	Utilisation de l'ordinateur dans ses cours (Item 5)	157	10	4	25,5	157	10	0	37,6
6	Affichage des documents pédagogiques dans la salle de cours (Item 6)	155	12	5	25,8	155	12	0	36,8
7	Utilisation d'un local spécialisé pour ses cours (Item 7)	156	11	5	25,6	153	14	0	34,6
8	Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel didactique (Item 8)	159	8	5	20,8	156	11	0	32,7
9	Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation (Item 9)	160	7	5	21,9	158	9	0	25,9
10	La participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école (Item 10)	160	7	2	26,9	156	11	5	20,5

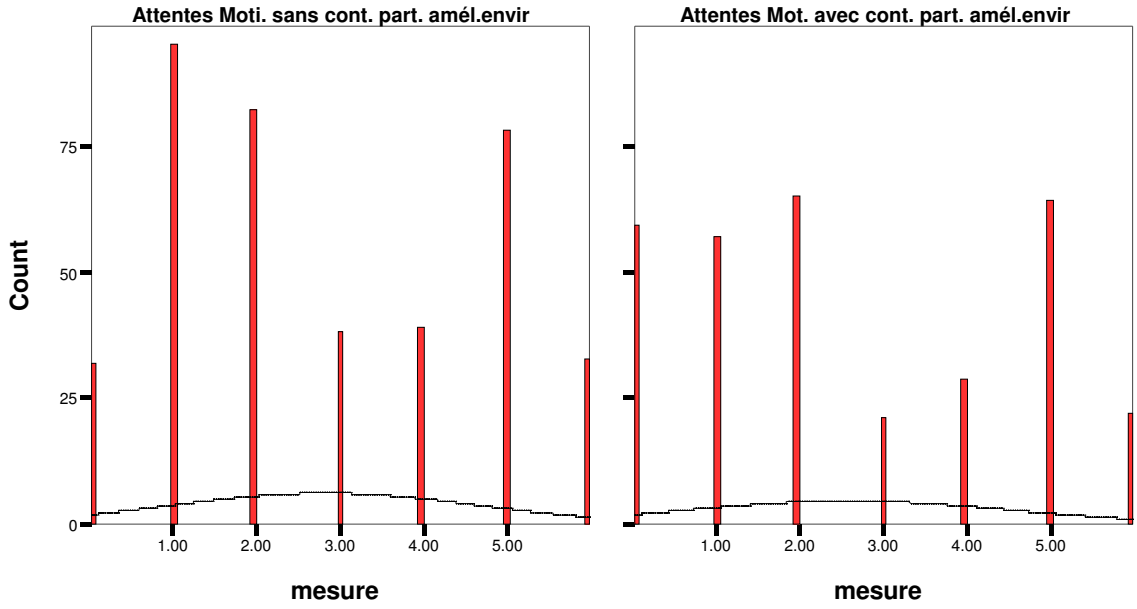
Le tableau n°53 montre qu'en situation sans contrainte comme en situation de contraintes, la plupart des enseignants sénégalais citent le renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité comme principal facteur susceptible de les motiver professionnellement pour l'aération de leur salle de cours (item 1) et pour l'ordre et la propreté de la salle de cours (item 2). Pour ce qui touche la disposition du mobilier de la salle de cours (item 3), c'est le renforcement du sentiment de contrôler la situation qui est le plus cité dans les deux situations. Le renforcement du sentiment d'obtenir des avantages est la valeur la plus citée pour ce qui touche l'utilisation des aides audiovisuelles (item 4), l'utilisation de l'ordinateur dans ses cours (item 5), l'affichage des documents pédagogiques dans la salle de cours (item 6), l'utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation (item 8), la fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation (item 9). La participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école (item 10) ne motiverait les enseignants en situation sans contrainte que dans le but du renforcement du sentiment d'estime des autres et, en situation de contraintes, dans le but du renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité et du renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants.

Au Burkina Faso (tableau n°54), on s'aperçoit qu'en situation sans contrainte et en situation de contraintes dans l'univers physique, c'est le renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité qui est cité pour ce qui concerne l'aération de la salle de cours (item 1), l'ordre et la propreté de la salle de cours (item 2), la disposition du mobilier de la salle de cours (item 3). Le renforcement du sentiment de contrôler la situation qui est le plus cité dans les deux cas par les enseignants concernant l'utilisation des aides audiovisuelles (item 4). En situation sans contrainte exclusivement, c'est le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants que rechercheraient le plus les enseignants pour l'affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours (item 6), l'utilisation d'un local spécial pour ses cours (item 7), l'utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel

d’expérimentation (item 8), la fabrication par soi-même du matériel d’expérimentation (item 9). Pour ces mêmes quatre items, c'est sous l'effet d'aucune force qui est le plus cité en situation de contraintes. La participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école (item 10) ne motiverait les enseignants en situation sans contrainte que pour le renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité et, en situation de contraintes, le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants.

On peut noter aussi que l'item 10 comporte deux distributions bimodales en situation de contraintes, comme l'illustre la figure n°26 : le renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité (2) et le renforcement du sentiment d’appartenance au corps des enseignants (5).

Figure n°26 : Histogramme des distributions des valeurs motivationnelles attendues pour la participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école au Sénégal.



En comparant les résultats du Sénégal et du Burkina Faso, on s'aperçoit que les enseignants des deux pays viseraient comme principal but commun en situation sans contrainte et en situation de contraintes dans l'univers physique le renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité pour les items 1, 2 et 3. En situation de contraintes dans ce même univers physique, les enseignants sénégalais et burkinabè partageraient comme principal but commun le renforcement du sentiment du sentiment d'appartenance au corps des enseignants pour l'item 10.

Au-delà de ces valeurs modales, il est à noter que les distributions sont généralement dissymétriques comme l'illustrent ces quatre exemples (figures n°27 et 28).

Figure n°27 : Histogramme des distributions des valeurs motivationnelles attendues pour l'utilisation des aides audiovisuelles au Sénégal

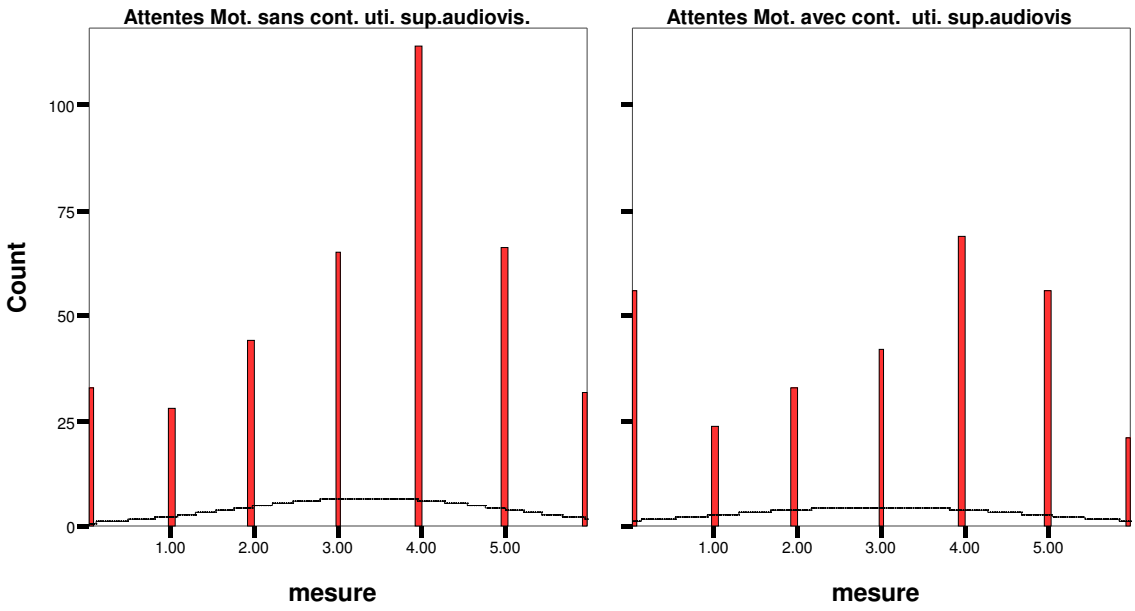
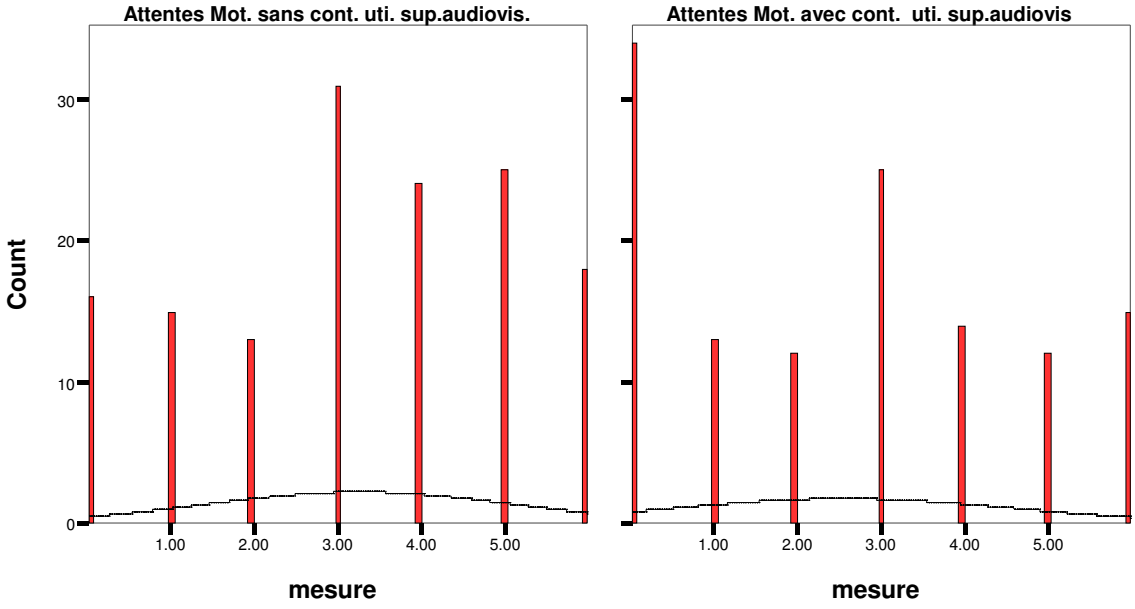


Figure n°28 : Histogramme des distributions des valeurs motivationnelles attendues pour l'utilisation des aides audiovisuelles au Burkina Faso



10.2 – Les facteurs motivationnels pour l'univers humain

Tableau n°55 : Synthèse des attentes les plus citées par les enseignants sénégalais pour leur motivation dans l'univers humain

UNIVERS HUMAIN		SENEGAL							
		Motivation sans contrainte				Motivation avec contraintes			
N	Nature des attentes	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif
1	Elèves (Item 1)	428		5	24,8	428		5	28,5
2	Collègues de même discipline (Item 2)	428		5	40	428		5	36,2
3	Collègues des autres disciplines (Item 3)	428		5	43,9	428		5	36,7
4	Chef d'établissement (Item 4)	428		5	19,4	428		3	25,7
5	Personnels de services (Item 5)	428		1	32,2	428		1	28,3
6	Parents d'élèves (Item 6)	428		1	27,3	428		5	34,3
7	Ecoles de formation d'enseignants (Item 7)	428		6	35,3	428		6	29,2
8	Structures de recherche et de formation continuée (Item 8)	428		6	36,2	428		6	26,6
9	Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique (Item 9)	428		6	31,3	428		5	30,6
10	Ressources de l'environnement local (Item 10)	428		6	24,5	428		6	33,2

Tableau n°56 : Synthèse des attentes les plus citées par les enseignants burkinabè pour leur motivation dans l'univers humain

UNIVERS HUMAIN		BURKINA FASO							
		Motivation sans contrainte				Motivation avec contraintes			
N	Nature des attentes	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif
1	Elèves (Item 1)	157	10	0 & 1	19,1	158	9	0	24,1
2	Collègues de même discipline (Item 2)	160	7	5	38,1	157	10	5	28,7
3	Collègues des autres disciplines (Item 3)	157	10	5	43,9	157	10	5	28,7
4	Chef d'établissement (Item 4)	160	7	5	18,8	160	7	0	25
5	Personnels de services (Item 5)	160	7	1	30	159	8	1	24,5
6	Parents d'élèves (Item 6)	157	10	1	26,1	154	13	0	27,9
7	Ecoles de formation d'enseignants (Item 7)	161	6	6	36	161	6	6	28
8	Structures de recherche et de formation continuée (Item 8)	161	6	6	39,1	162	5	6	32,7
9	Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique (Item 9)	161	6	6	40,4	161	6	6	31,1
10	Ressources de l'environnement local (Item 10)	162	5	1 & 6	24,1	162	5	0	26,5

Le tableau n°55 indique que les enseignants sénégalais citeraient comme principal but susceptible de mobiliser leur motivation sans contrainte et leur motivation avec contraintes dans l'univers humain le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants pour leurs relations avec les élèves, les collègues de même discipline (item 2), les collègues d'autres disciplines (item 3). De même, toujours dans les cas, ils chercheraient les perspectives de carrière pour ce qui concerne leurs relations avec les écoles de formation d'enseignants (item 7), les structures de recherche et de formation continuée (item 8) et les ressources de l'environnement local (item 10). Ils citent le renforcement du sentiment d'estime des autres pour leurs relations avec les personnels de service.

En situation spécifiquement sans contrainte, c'est le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants qui est la valeur modale pour les relations avec le chef d'établissement (item 4), le renforcement du sentiment d'estime des autres pour les relations avec les parents

d'élèves (item 6), les perspectives de carrière pour leurs relations avec le corps de contrôle et d'encadrement pédagogique (item 9). Pour ces mêmes items, ils citeraient le renforcement du sentiment de contrôler la situation pour l'item 4, le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants pour les items 6 et 9.

Les enseignants burkinabè (tableau n°56) viseraient principalement comme but en situation sans contrainte et en situation de contraintes dans l'univers humain le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants pour leurs relations avec les collègues de même discipline (item 2) et les collègues d'autres disciplines (item 3), les perspectives de carrière pour leurs relations avec les écoles de formation d'enseignants (item 7), les structures de recherche et de formation continuée (item 8) et le corps de contrôle et d'encadrement pédagogique (item 9).

Le renforcement du sentiment d'estime des autres est cité pour leurs relations avec les élèves (item 1) et les ressources de l'environnement local (item 10) en situation sans contrainte et sous l'effet d'aucune force en situation de contraintes. Pour ce qui concerne leurs relations avec le chef d'établissement (item 4), ils chercheraient le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants en situation sans contrainte et aucun but ou le renforcement du sentiment de contrôler la situation devant des obstacles.

Une analyse comparative des résultats du Sénégal et du Burkina Faso montre que les enseignants des deux pays viseraient comme principal but commun en situation sans contrainte et avec contraintes dans l'univers humain le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants pour les items 2 et 3, les perspectives de carrière pour les items 7 et 8.

On peut remarquer qu'au Burkina Faso, deux items présentent des distributions bimodales (items 1 et10) en situation sans contrainte comme l'illustrent les figures n°29 et 30.

Figure n°29 : Histogramme des distributions des valeurs motivationnelles attendues pour les relations avec les élèves au Burkina Faso

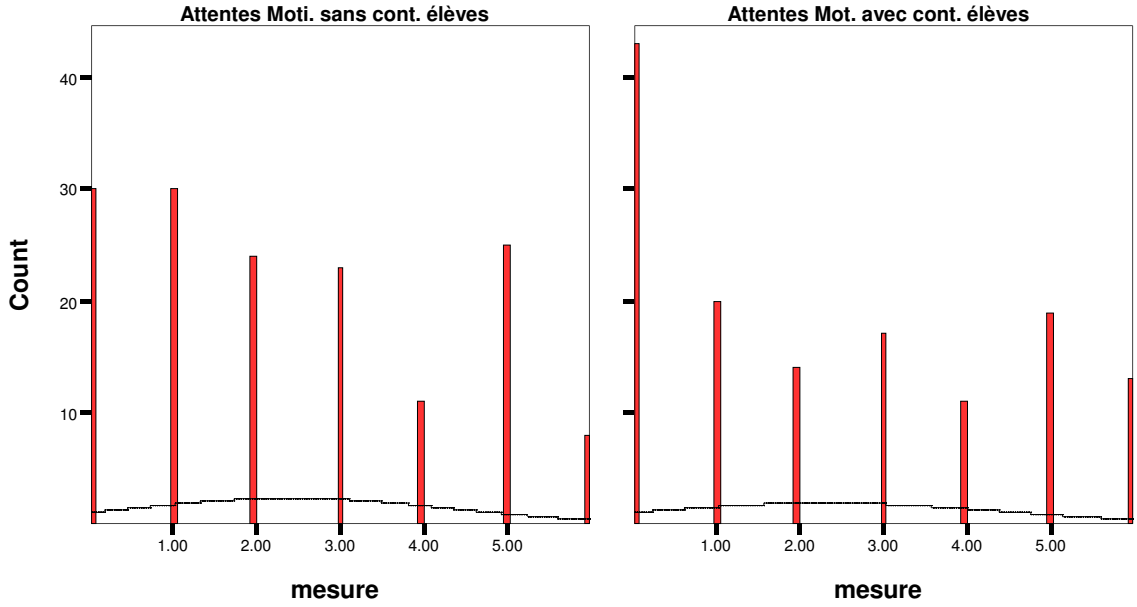
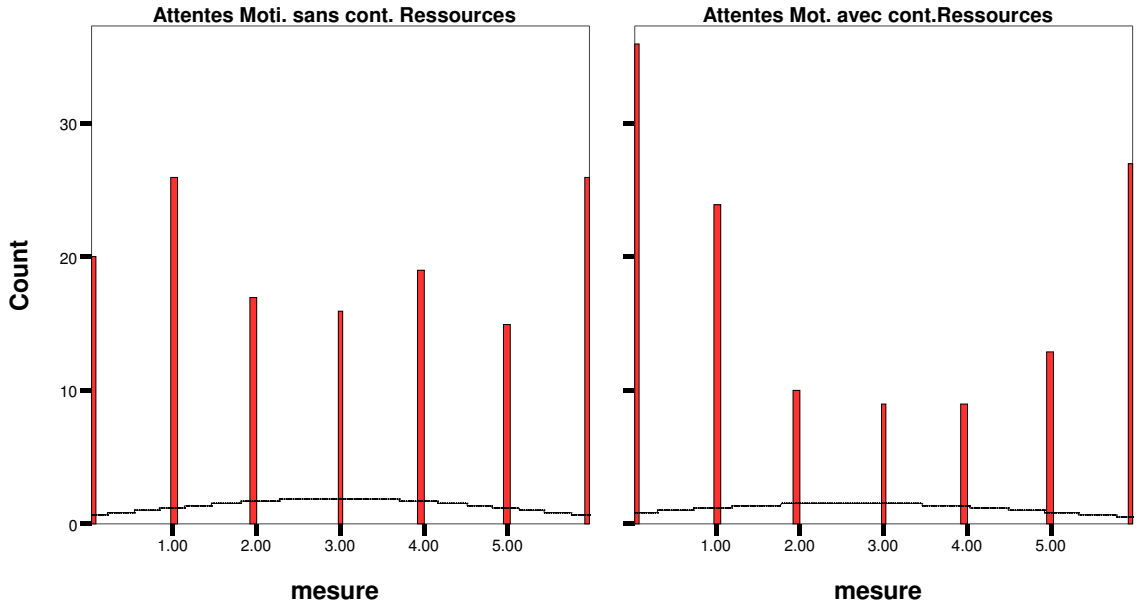


Figure n°30 : Histogramme des distributions des valeurs motivationnelles attendues pour les relations avec les ressources de l'environnement au Burkina Faso



10.3 – Les facteurs motivationnels pour les tâches habituelles

Tableau n°57 : Synthèse des attentes les plus citées par les enseignants sénégalais pour leur motivation dans l'univers des tâches habituelles

UNIVERS DES TACHES HABITUELLES		SENEGAL							
		Motivation sans contrainte				Motivation avec contraintes			
N	Nature des attentes	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif
1	Préparation de ses cours en se référant aux programmes (Item 1)	428		5	21,5	428		5	22,7
2	Prise en compte des réactions des élèves (Item 2)	428		3	33,4	428		3	34,3
3	Consultation de la documentation de l'école (Item 3)	428		4	22,9	428		0	29,9
4	Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves (Item 4)	428		3	30,1	428		5	24,9
5	Participation active des élèves au cours (Item 5)	428		3	27,6	428		5	28,3
6	Organisation de prétest et de post-test à chaque cours (Item 6)	428		3	38,1	428		3	38,8
7	Standardisation des exercices d'évaluation du travail de ses élèves (Item 7)	428		3	35,5	428		3 & 5	35,3
8	Définition des critères pour l'évaluation du travail de ses élèves (Item 8)	428		3	33,4	428		3	33,9
9	Contrôle de la fidélité des exercices pour ses élèves (Item 9)	428		3	35,5	428		3	39,3
10	Contrôle de la validité des exercices pour ses élèves (Item 10)	428		3	32,7	428		3	35,3

Tableau n°58 : Synthèse des attentes les plus citées par les enseignants burkinabè pour leur motivation dans l'univers des tâches habituelles

UNIVERS DES TACHES HABITUELLES		BURKINA FASO							
		Motivation sans contrainte				Motivation avec contraintes			
N	Nature des attentes	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif
1	Préparation de ses cours en se référant aux programmes (Item 1)	161	6	5	19,3	158	9	0	20,9
2	Prise en compte des réactions des élèves (Item 2)	159	8	3	24,5	159	8	0	25,2
3	Consultation de la documentation de l'école (Item 3)	159	8	6	19,5	158	9	0	24,5
4	Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves (Item 4)	159	8	3	22,6	158	9	0	25,9
5	Participation active des élèves au cours (Item 5)	159	8	5	18,2	159	8	0	23,3
6	Organisation de prétest et de post-test à chaque cours (Item 6)	158	9	3	29,7	157	10	0	29,9
7	Standardisation des exercices lors d'évaluation du travail de ses élèves (Item 7)	158	9	3 & 5	27,8	158	9	0	31,6
8	Définition des critères lors l'évaluation du travail de ses élèves (Item 8)	158	9	3	27,2	156	11	3	28,2
9	Contrôle de la fidélité des exercices pour ses élèves (Item 9)	157	10	3	27,4	156	11	3	32,1
10	Contrôle de la validité des exercices pour ses élèves (Item 10)	160	7	3	25	156	11	0	26,3

Au Sénégal (tableau n°57), les enseignants chercheraient comme attentes principales en situation sans contrainte et en situation de contraintes dans les tâches habituelles le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants pour ce qui concerne la préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles (item 1) et le

renforcement du sentiment de contrôler la situation pour ce qui concerne la prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de ses cours (item 2), l'organisation de prétest et de post-test à chaque cours (item 6), la standardisation de la présentation, de l'administration et de la correction des exercices lors l'évaluation du travail de ses élèves (item 7), la définition des critères et normes lors l'évaluation du travail de ses élèves (item 8), le contrôle de la fidélité des exercices lors l'évaluation du travail de ses élèves (item 9) et le contrôle de la validité des exercices lors l'évaluation du travail de ses élèves (item 10). La situation sans contrainte ne les motiverait pour la consultation de la documentation de l'école lors de la préparation de ses cours (item 3), le souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves (item 4), la participation active des élèves au cours (item 5) que s'ils ont le sentiment d'obtenir des avantages (item 3), de contrôler la situation (items 4 et 5). En situation de contraintes, c'est sous l'effet d'aucune force pour l'item 3, le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants pour les items 4 et 5.

Les enseignants du Burkina Faso (tableau n°58) viseraient principalement en situation sans contrainte comme en situation de contraintes le renforcement du sentiment de contrôler la situation pour ce qui est de la définition des critères et normes lors l'évaluation du travail de ses élèves (item 8) et le contrôle de la fidélité des exercices lors l'évaluation du travail de ses élèves (item 9). La préparation de ses cours en se référant aux programmes officiels (item 1), la prise en compte des réactions des élèves (item 2), le souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves (item 4), l'organisation de prétest et de post-test et le contrôle de la validité des exercices lors l'évaluation du travail de ses élèves (item 10) ne les motiveraient, en situation sans contrainte, que s'ils ont le sentiment de contrôler la situation. Devant des obstacles, c'est sous l'effet d'aucune force pour les items de 1 à 7 et pour l'item 10.

En comparant les résultats du Sénégal et du Burkina Faso, on s'aperçoit que les enseignants sénégalais et burkinabè chercheraient le même but (le renforcement du sentiment de contrôler la situation) pour tous les items, 8 et 9.

On remarquera également c'est pour l'item 7 que les distributions sont bimodales en situation sans contrainte au Burkina Faso et en situation avec contraintes au Sénégal. Les figures n°31 et 32 en illustrent.

Figure n°31 : Histogramme des distributions des valeurs motivationnelles attendues pour la standardisation de la présentation, l'administration et la correction des exercices d'évaluation des travaux des élèves au Sénégal

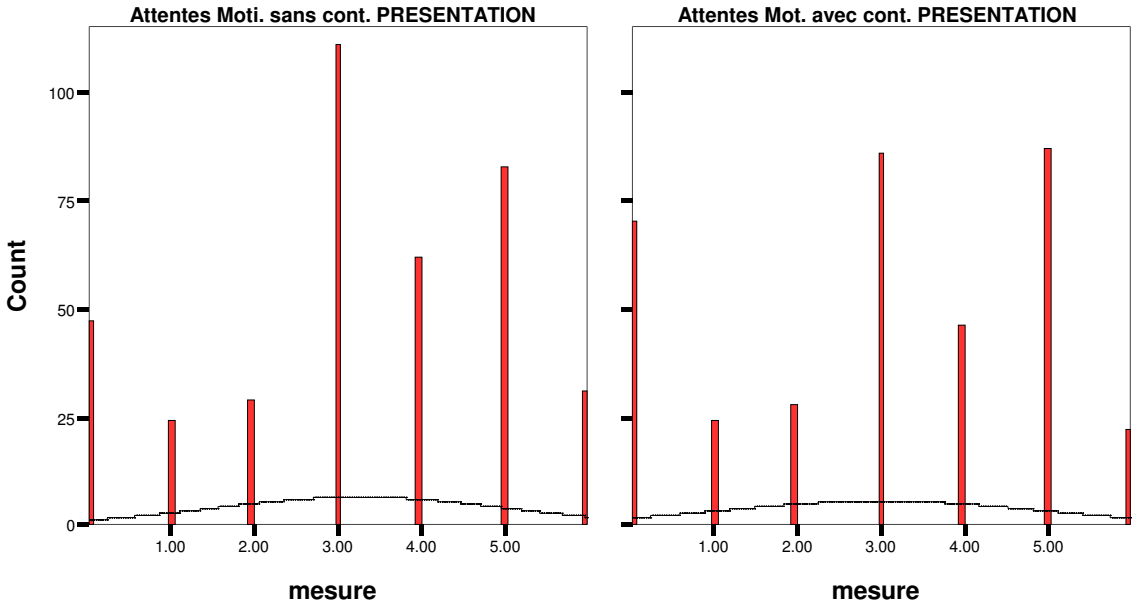
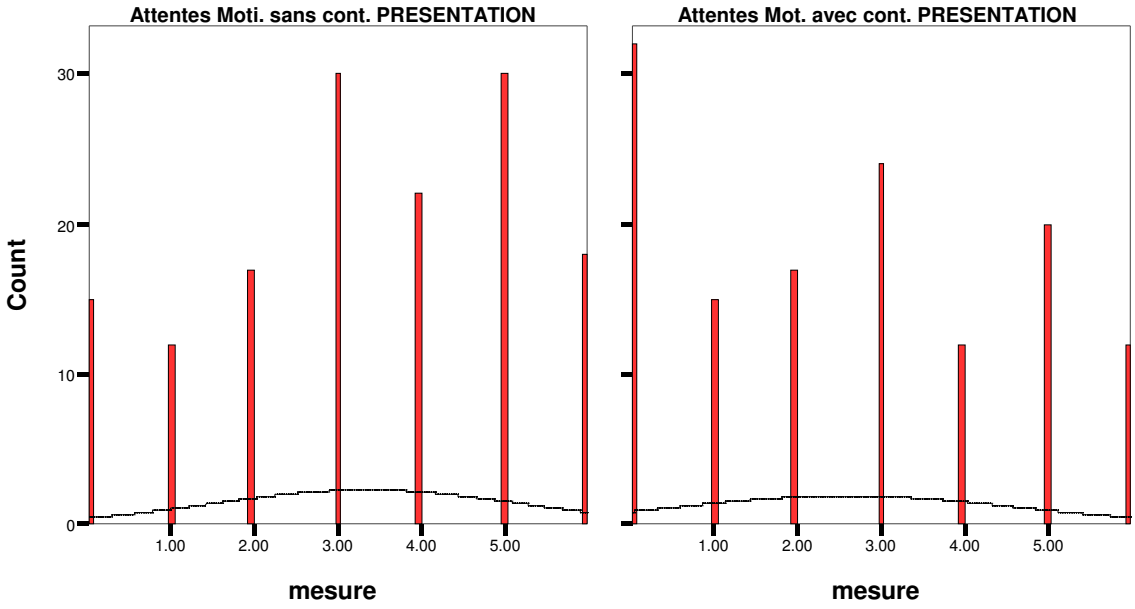


Figure n°32 : Histogramme des distributions des valeurs motivationnelles attendues pour la standardisation de la présentation, l'administration et la correction des exercices d'évaluation des travaux des élèves au Burkina Faso



10.4 – Les facteurs motivationnels pour les tâches occasionnelles

Tableau n°59 : Synthèse des attentes les plus citées par les enseignants sénégalais pour leur motivation dans l'univers des tâches occasionnelles

UNIVERS DES TACHES OCCASIONNELLES		SENEGAL							
		Motivation sans contrainte				Motivation avec contraintes			
N	Nature des attentes	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif
1	Préparation de son plan de cours annuel en concertation avec ses collègues (Item 1)	428		5	40,7	428		5	32,5
2	Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les nouveautés pédagogiques (Item 2)	428		5	24,1	428		5	22,4
3	Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues (Item 3)	428		5	44,4	428		5	37,1
4	Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail (Item 4)	428		5	36,9	428		5	28,5
5	Entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans son travail (Item 5)	428		6	22,4	428		5	32,2
6	Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail (Item 6)	428		5	23,6	428		5	24,5
7	Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école (Item 7)	428		5	30,4	428		5	28,5
8	Participation aux réunions sur le projet d'établissement (Item 8)	428		5	30,8	428		5	27,6
9	Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation (Item 9)	428		4	22	428		5	22
10	Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues (Item 10)	428		5	32,9	428		5	26,9

Tableau n°60 : Synthèse des attentes les plus citées par les enseignants sénégalais pour leur motivation dans l'univers des tâches occasionnelles

UNIVERS DES TACHES OCCASIONNELLES		BURKINA FASO							
		Motivation sans contrainte				Motivation avec contraintes			
N	Nature des attentes	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif	Nombre de réponses	Nombre de sans réponse	Valeur modale	% relatif
1	Préparation de son plan de cours annuel en concertation avec ses collègues (Item 1)	161	6	5	31,1	159	8	0	23,3
2	Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les nouveautés pédagogiques (Item 2)	162	5	5	25,3	161	6	0	21,1
3	Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues (Item 3)	161	6	5	38,5	160	7	5	23,1
4	Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail (Item 4)	161	6	5	33,5	161	6	0	24,8
5	Entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans son travail (Item 5)	163	4	6	25,8	162	5	6	22,2
6	Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail (Item 6)	162	5	5	19,8	163	4	0	21,5
7	Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école (Item 7)	160	7	5	26,3	159	8	0	23,9
8	Participation aux réunions sur le projet d'établissement (Item 8)	162	5	5	25,9	163	4	0	29,4
9	Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation (Item 9)	162	5	6	22,8	163	4	6	24,5
10	Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues (Item 10)	163	4	5	29,4	163	4	0	22,7

Pour ce qui touche les tâches occasionnelles, les enseignants sénégalais (tableau n°59) citent le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants facteur motivateur pour leur motivation sans contrainte comme leur motivation avec contraintes à propos de chacune des 10 items de la facette tâches occasionnelles, sauf pour la fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation (item 9) où ils ne rechercheraient en situation sans contrainte que le renforcement du sentiment d'obtenir des avantages ; en situation de contraintes, c'est le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants qui est mis en exergue pour cet item 9.

Les enseignants du Burkina Faso (tableau n°60), pour leur part, citent principalement le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants concernant leur motivation sans contrainte pour les dix items, à l'exception de l'entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans son travail (item 5) et la fabrication du matériel d'expérimentation par soi-même (item 9) qui ne les motiveraient que pour des perspectives de carrière. En situation de contraintes, c'est sous l'effet d'aucune force qu'ils citent pour tous les items, sauf pour la participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues (item 3) où ils visent le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants, l'entretien avec le corps de contrôle des difficultés que l'on rencontre dans son travail (item 5) et la fabrication du matériel d'expérimentation par soi-même (item 9) qui ne les motiveraient que pour des perspectives de carrière.

La comparaison des résultats du Sénégal et du Burkina Faso permet de constater que les enseignants sénégalais et burkinabè poursuivraient le même but de renforcement du sentiment

d'appartenance au corps des enseignants pour ce qui concerne les 10 items en situation sans contrainte (sauf pour l'item 9). En situation de contraintes, ils ne partagent de valeur commune que seulement pour l'item 3 (renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants). Les distributions dans cet univers des tâches occasionnelles sont aussi marquées par une forte dissymétrie, comme le montrent par exemple les figures n°33 et 34.

Figure n°33 : Histogramme des distributions des valeurs motivationnelles attendues pour la préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les nouveautés pédagogiques au Sénégal

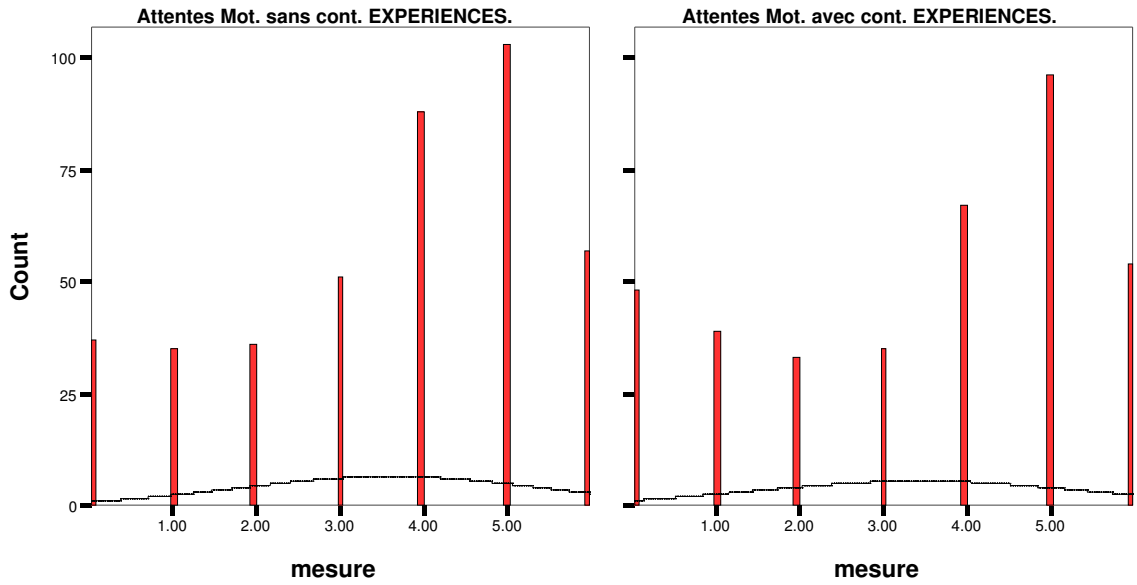
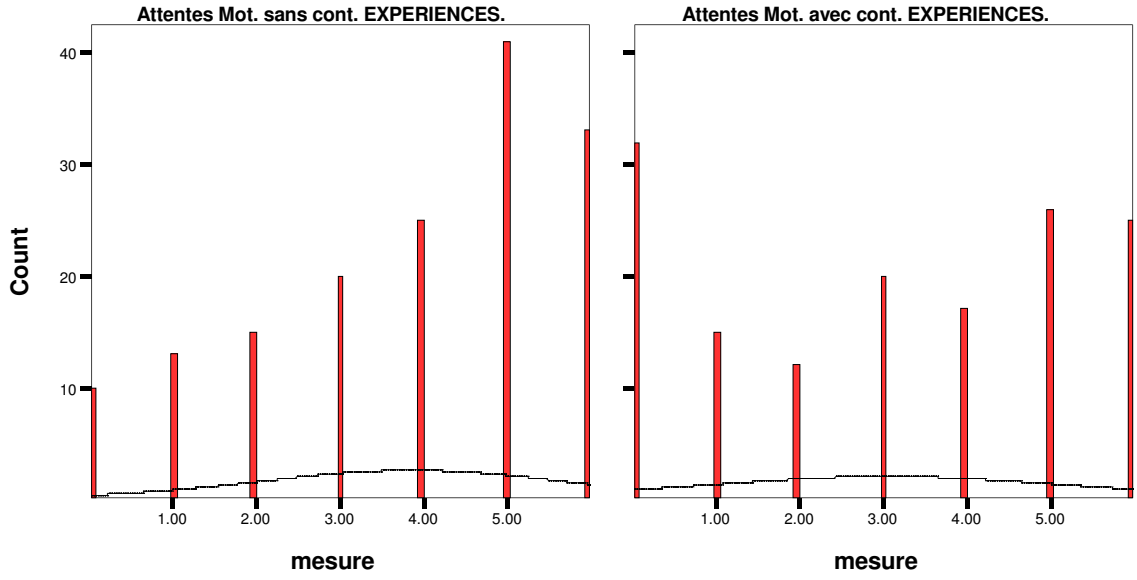


Figure n°34 : Histogramme des distributions des valeurs motivationnelles attendues pour la préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les nouveautés pédagogiques au Burkina Faso



10.5 – Synopsis des facteurs motivationnels les plus cités par les enseignants

Nous dressons un tableau synoptique des valeurs motivationnelles (ou facteurs motivationnels) les plus citées par les enseignants des deux pays dans chacune des quatre facettes de l'univers professionnel (tableau n°61).

Tableau n°61 : Synthèse des facteurs motivationnels les plus cités par les enseignants pour leur motivation à s'investir dans l'univers professionnel*

UNIVERS PROFESSIONNEL (quatre facettes)		BURKINA FASO								SENEGAL							
		Motivation professionnelle								Motivation professionnelle							
		UP		UH		UTH		UTO		UP		UH		UTH		UTO	
N° Code	Nature des attentes	SC	AC	SC	AC	SC	AC	SC	AC	SC	AC	SC	AC	SC	AC	SC	AC
0	Sous l'effet d'aucune force	5		1	4		8		7						1		
1	Renforcement de soi, de l'estime des autres			4	1					1		2	1				
2	Renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité	4	3							3	4		1	8			
3	Renforcement du sentiment de contrôler la situation, de pouvoir agir sur…	1	1					7	2	1	1				6		
4	Renforcement du sentiment d'obtenir des avantages	1								4	5			1		1	
5	Renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants	4	1	3	2	3		8	1		1	4	4	1	3	8	10
6	Perspectives de carrière			4	3	1		2	2			4	3			1	

** Les chiffres dans le tableau indiquent le nombre de fois que ce facteur a été cité pour le type de motivation considéré*

SC : Motivation sans contrainte ; AC : Motivation avec contraintes
UP : Univers physique – UH : Univers humain – UTH : Univers des tâches habituelles –
UTO : Univers des tâches occasionnelles

Le tableau n°61 montre qu'au Burkina Faso, la plupart des enseignants viserait pour l'essentiel deux valeurs motivationnelles dans l'univers physique : le renforcement du sentiment de contrôler la situation et le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants en situation sans contrainte. L'abstention ou sous l'effet d'aucune force semble être le facteur le plus ciblé en situation de contraintes.

Dans l'univers humain, le renforcement de l'estime des autres et les perspectives de carrière se révèlent être les principales forces susceptibles de motiver les enseignants pour s'investir dans l'activité enseignante. En situation de contraintes, le phénomène observé précédemment dans l'univers physique revient : les enseignants citent pour leur majorité sous l'effet d'aucune force, suivi de près par les perspectives de carrière qui pourrait les amener à se motiver.

Dans la facette tâches habituelles, c'est le renforcement du sentiment de contrôler la situation qui est de loin le facteur motivateur le plus cité par les enseignants burkinabè en situation sans contrainte. Comme dans l'univers physique et l'univers humain, c'est sous l'effet d'aucune force que les enseignants citent le plus en situation de contrainte.

Dans la facette tâches occasionnelles, en situation sans contrainte, le facteur motivateur le plus cité est le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants et, en situation de contraintes, c'est sous l'effet d'aucune force qui est également le plus cité ici.

Au Sénégal, la valeur motivatrice la plus citée dans l'univers physique en situation sans contrainte est le renforcement du sentiment d'obtenir des avantages et, dans une moindre mesure, le renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité. En situation de contraintes, ce sont toujours ces deux valeurs qui guideraient principalement leur motivation.

Dans l'univers humain, on s'aperçoit que c'est le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants et les perspectives de carrière qui sont les plus cités comme facteurs motivationnels en situation sans contrainte comme en situation avec contraintes.

Dans la facette tâches habituelles, les enseignants citent principalement le renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité en situation sans contrainte et le renforcement du sentiment de contrôler la situation devant des contraintes.

Dans la facette tâches occasionnelles, c'est particulièrement le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants qui est le plus cité en situation sans contrainte comme en situation de contraintes.

En comparant les résultats du Sénégal et du Burkina Faso (tableau n°61), nous observons que les enseignants des deux pays mettent l'accent sur les mêmes facteurs motivationnels dans les cas suivants : i) les perspectives de carrière en situation sans contrainte dans l'univers humain ; ii) le renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants dans la facette tâches occasionnelles en situation sans contrainte également.

Discussion et conclusion

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés aux attentes (bénéfices ou facteurs motivationnels) qui peuvent stimuler la motivation des enseignants à s'investir positivement dans leur travail (motivation professionnelle). Parmi les sept attentes citées, nous avons noté que toutes ont été citées sur chaque item. Nous avons également constaté que, non seulement ces attentes variaient suivant les items, les facettes, le contexte et le type de motivation (sans contrainte et avec contraintes), mais également, pour un même item ou une même facette, les enseignants n'accordaient pas la même importance en termes d'attentes. Ces résultats confirment l'étude de Francès (1995) selon laquelle les attentes des travailleurs ont une valence (c'est-à-dire une importance) plus ou moins grande et que l'ordination de ces valences n'est pas systématiquement la même suivant les individus (et nous ajouterons maintenant – au vu de nos résultats – suivant le contexte).

Une analyse plus fine de ces résultats permet, au-delà du constat de l'ordination des valeurs et des variations individuelles dans la valence des résultats attendus (évoqués par Francès, 1995), de relever que les enseignants s'investissent pour toutes les sept valeurs motivationnelles mentionnées (nous dirons plutôt six, si nous considérons que "sous l'effet d'aucune force" traduit beaucoup plus une non réponse ou une abstention, ne sachant pas trop pourquoi se motiver pour telle activité dans telle situation) et que nous avons ici une panoplie de valeurs motivationnelles à prendre en considération dans la recherche de solutions pour mobiliser la

motivation des enseignants à s'investir davantage dans leur profession. C'est notre première conclusion.

La deuxième conclusion a trait à l'importance qu'il convient de donner maintenant à ces valeurs motivationnelles identifiées. Alors que jusqu'ici l'idéologie dominante a été la représentation du travail par l'économique. Les résultats que nous venons d'analyser confirment et renforcent les théories développées par d'autres recherches antérieures (Francès, 1995 ; Lévy-Leboyer, 1998) et viennent bouleverser cette vision du travail, particulièrement dans l'enseignement. On doit, plus que par le passé, s'interroger sur la signification à donner à l'activité enseignante et se demander si sa valeur se limite comme on a tendance à le faire croire aux avantages matériels qu'il apporte (Capdeviell et al., 1990 ; Inglehart, 1990).

La troisième conclusion a trait aux valeurs motivationnelles (ou attentes) auxquelles les enseignants accordent une certaine valence. En effet, le sentiment de l'estime des autres, que nous rapprochons de la considération sociale de la profession enseignante (donc à son identité sociale et à son identité professionnelle évoquées au chapitre I), est un important repère dans le processus dynamique de construction de l'identité sociale et de l'identité professionnelle de l'enseignant et donc de sa motivation. Cette considération sociale traduirait ici la perception que les enseignants se font des représentations de la société sur leur profession et réciproquement. L'Organisation Internationale du Travail (OIT, 1991) estime que les enseignants ont besoin de relations saines et propices pour participer effectivement à la vie sociale et publique. La société en général, l'éducation nationale en particulier, ont tout à gagner d'une perception positive des enseignants de l'image que leur renvoi celles-ci. Une telle perception pourrait être mobilisatrice de la motivation des enseignants à s'investir dans les activités communautaires (tâches occasionnelles), participation qui contribuerait, à coup sûr, à l'épanouissement de la personnalité, donc de la société tout entière. C'est pourquoi le thème de la concertation revient sans cesse dans les normes internationales du travail comme un moyen de préserver la paix sociale et de réaliser la justice sociale.

C'est fort probablement dans cet esprit que la recommandation de 1966 sur la condition enseignante (OIT, 1991) invite les enseignants et leurs organisations à coopérer activement avec les autorités éducatives, dans l'école et, partant, avec la communauté tout entière. La recommandation suggère que les organisations d'enseignants prêtent leur concours à la définition et au respect des normes professionnelles, c'est-à-dire à la mise en place d'un code d'éthique et de déontologie semblable à ceux qui existent pour les magistrats, les hommes de loi et les médecins. Elle propose aussi que les autorités consultent régulièrement les représentants des organisations d'enseignants au sujet de l'organisation scolaire et de toutes réformes. Les domaines de consultation toucheraient la recherche et les innovations pédagogiques, la diffusion de méthodes nouvelles, l'élaboration de nouveaux programmes (mettant en exergue les contenus et les compétences exigibles) et le choix des éléments d'appoint pédagogique.

Sur le plan de la **sécurité et du bien-être**, nul ne saurait assez souligner l'importance qu'elle revêt pour le moral, la santé et la motivation professionnelle de l'enseignant. En dehors des risques courants contre lesquels les enseignants scolaires doivent être protégés à tout prix (tension nerveuse, stress, fatigue physique et mentale, etc.), d'autres dangers guettent quotidiennement les enseignants des disciplines scientifiques et technologiques. En effet, ces enseignants manipulent des appareils et des produits chimiques potentiellement dangereux (scie à métaux, gaz, perceuse à main, solvants organiques comme l'acétone, l'essence de térébenthine,

etc.). Mieux, l'insuffisance d'enseignants dans ces disciplines conduit souvent au recrutement de vacataires dont le manque de motivation professionnelle apporte un surcroît de risques (OIT, 1990, 1991 ; Huberman, 1989 ; Ranjard, 1984).

Les problèmes de sécurité à l'intérieur comme à l'extérieur des établissements scolaires, la fréquence des grèves ou des accidents dans les salles de cours (les laboratoires et les ateliers notamment) et leurs coûts, reconnus comme facteurs susceptibles d'influencer la motivation du personnel, pourraient entrer en ligne de compte dans le choix d'un établissement par les parents d'élèves.

Le sentiment de contrôler la situation traduit le pouvoir d'action, d'implication, de partage des responsabilités, de se sentir jouer un rôle déterminant au sein de l'établissement et de sa classe. Lorsqu'il s'agit d'évaluer les charges qui pèsent sur le travail de l'enseignant, la surcharge des classes, souvent liée au " recasement " d'élèves renvoyés d'autres établissements ou d'autres classes d'un même établissement, et la non prise en compte par la hiérarchie des décisions des conseils de classes revêtent une importance considérable. Tous ces éléments affectent la qualité des relations que l'enseignant a avec les autres, donc sa motivation à s'investir dans son travail, particulièrement encore avec le chef d'établissement, notamment en ce qui concerne l'élaboration des emplois de temps et de leur répartition hebdomadaire, la répartition des salles de cours, etc.

Le sentiment d'obtenir des avantages nous semble un facteur important de motivation professionnelle des enseignants. En effet, on mesure généralement la considération dont les travailleurs jouissent aux yeux du public en comparant non seulement leurs conditions de travail, mais également leur rémunération et les autres avantages matériels et psychologiques avec ceux des autres professions. Cette comparaison, selon l'OIT (1991), peut aider à donner une réponse à un certain nombre de questions. Par exemple, le travail des enseignants est-il apprécié comme il devrait l'être ? Reconnaît-on vraiment leurs qualifications et leurs compétences ? L'importance de ces questions est fondamentale. En effet, un des sujets qui revient le plus souvent dans l'examen des conditions de travail concerne la rémunération. Aujourd'hui, la situation reconnue aux travailleurs d'une profession donnée dans la société ou le degré de considération qui s'attache à leur fonction dépend dans une large mesure de la situation économique qui leur est faite. C'est pourquoi la recommandation de 1966 sur la condition enseignante suggère que les traitements des enseignants soient à la mesure de l'importance que la fonction enseignante et ceux qui l'exercent revêtent pour la société.

Une étude menée par le BIT sur la rémunération des enseignants dans le monde (OIT, 1991) signale que les enseignants ont de façon générale, au regard de l'importance de leur fonction dans la société et comparativement aux autres professions, des traitements insuffisants. Ce qui compromet lourdement la stabilité au sein de la profession enseignante et engendre très souvent des frustrations, sources de démotivation professionnelle, et par suite, de baisse de la qualité de l'enseignement. Ce qui est en opposition avec l'un des principes directeurs de la recommandation de 1966, selon lequel les conditions de travail des enseignants devraient être de nature à favoriser au maximum l'efficacité de l'enseignement et permettre aux enseignants de se consacrer pleinement à leurs tâches professionnelles.

Le sentiment d'appartenance aux corps des enseignants fait surtout référence à l'identité professionnelle des enseignants, qui se manifeste le plus souvent par leur implication dans les mouvements associatifs en rapport avec leur profession. Ce sentiment peut modifier la

représentation qu'un enseignant a de sa profession, de la signification qu'il donne à son travail, donc sa motivation professionnelle.

Les perspectives de carrière et la promotion constituent une question cruciale pour les enseignants. Plusieurs études sur le sujet ont fait l'objet de publications. La recommandation de l'OIT (n° 150) sur la mise en valeur des ressources humaines spécifie que, pour répondre aux besoins de promotion de chaque enseignant, les Etats devraient accorder une attention particulière aux possibilités de formation continuée offertes. Tout enseignant devrait pouvoir, grâce au perfectionnement professionnel, améliorer sa compétence ou élargir la faune des activités qu'il peut entreprendre, mettre à jour ses connaissances et ses qualifications afin d'accéder à un travail d'un niveau plus élevé ou d'obtenir une promotion. Des facilités accordées aux enseignants dans ce sens pourraient sûrement être de puissantes stratégies de motivation professionnelle des enseignants.

Il nous paraît important, aujourd'hui encore plus qu'hier, qu'une attention toute particulière soit accordée à ces valeurs motivationnelles et qu'une réflexion soit engagée pour identifier des stratégies susceptibles de favoriser leur atteinte.

Le chapitre qui suit est consacré à la vérification de l'hypothèse principale au cœur de notre recherche.

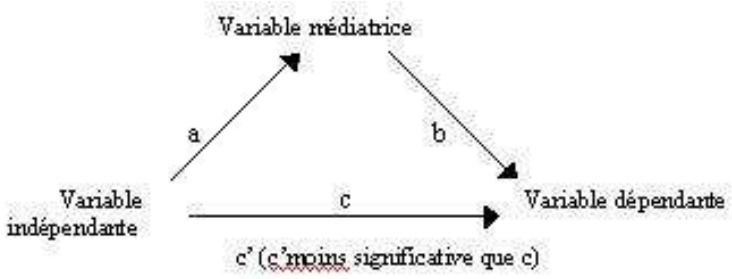
Chapitre XI – **VERIFICATION DE L'HYPOTHESE MEDIATIONNELLE DE L'INSATISFACTION ENTRE LES CARACTERISTIQUES BIOGRAPHIQUES DES ENSEIGNANTS ET LEUR MOTIVATION PROFESSIONNELLE**

Introduction

Les quatre chapitres précédents (VII, VIII, IX et X) ont présenté les données susceptibles d'alimenter un observatoire de l'enseignement (notre premier objectif). Le présent chapitre porte sur la vérification statistique de l'hypothèse selon laquelle l'insatisfaction **médiatise** l'impact des variables biographiques sur la motivation professionnelle, selon la procédure décrite par Baron & Kenny (1986). C'est le deuxième objectif de notre recherche.

Selon la procédure ci-après schématisée (figure n°35), une variable ne joue un rôle médiateur dans une relation entre une variable indépendante et une variable dépendante que si les **quatre conditions** suivantes sont réunies : 1) la variable indépendante prédit la variable dépendante (c) ; 2) la variable indépendante explique une part significative de variance dans la variable supposée médiatrice (a) ; 3) la variable supposée médiatrice explique une part significative de variance dans la variable dépendante (b) ; 4) quand les variations a et b sont contrôlées, la part de variance expliquée par la variable indépendante dans la variable dépendante (c') doit être non significative ou moins significative que dans (c).

Figure n°35 : Schéma du modèle médiationnel (selon la procédure de Baron et Kenny, 1986)



Pour vérifier le modèle médiationnel, nous utiliserons la stratégie suivante. Nous ne retiendrons donc comme variables biographiques que les variables qui démontrent leur impact sur les variables motivationnelles pour ce qui est de la **première condition** (c). Si celle-ci est remplie, nous pouvons alors tester la **seconde condition** (a). Si cette seconde condition est également remplie, nous testerons la **troisième condition** (b). Ne seront retenues pour la vérification de la **quatrième condition** que les variables d'insatisfaction qui auront un impact sur les variables motivationnelles dans la troisième condition ; ces variables d'**insatisfaction** constituent alors les variables **médiatrices potentielles**. Dans l'examen de la quatrième condition (c'), ne seront retenues comme variables d'insatisfaction médiatrices entre les variables biographiques et les variables motivationnelles que celles pour lesquelles quand les variations (a) et (b) sont contrôlées, la régression des variables motivationnelles sur les variables biographiques et les variables insatisfaction (c') est nettement moins significative qu'en (c).

Les variables biographiques retenues dans le questionnaire sont au nombre de 10 : le sexe, la nationalité, l'âge, la durée dans l'enseignement, le niveau d'enseignement, le diplôme universitaire, la durée au poste, l'académie d'exercice, la discipline enseignée et l'établissement d'exercice.

Rappelons que l'univers professionnel des enseignants sur lequel porte notre étude comprend quatre facettes (cf. chapitre II) : univers physique, univers humain, tâches habituelles et tâches occasionnelles. A chacune de ces facettes correspond :

a) – un indice d'insatisfaction (cf. chapitre III) ;
b) – deux indices de motivation professionnelle (cf. chapitre IV) : la motivation sans contrainte et la motivation avec contraintes.

Les variables d'insatisfaction au travail sont obtenues – rappelons-le - par l'écart entre la situation souhaitable D et la situation réelle actuelle R telle que perçue par l'enseignant. Lorsque l'écart D – R est nul, on parle de satisfaction ; par contre, plus l'écart augmente, plus on parle d'insatisfaction. Ainsi, à chacune des quatre facettes de l'univers professionnel (univers physique, univers humain, univers des tâches habituelles, univers des tâches occasionnelles) correspond un indice d'insatisfaction.

C'est donc sur chacun de ces indices de motivation et d'insatisfaction que nous appliquerons la procédure précédemment décrite pour identifier les variables d'insatisfaction médiatrices entre les variables biographiques et les variables motivationnelles (cf. questionnaire en annexe) pour l'ensemble des sujets (595) et pour chacune des quatre facettes de l'univers professionnel. La démarche consistera donc dans un premier temps à vérifier statistiquement pour chaque variable biographique si elle a un impact significatif sur : i) **la motivation professionnelle** et ii) **la satisfaction (ou l'insatisfaction) de l'enseignant** et ce, pour chacune des quatre facettes de l'univers professionnel. Dans un second temps il s'agira de vérifier statistiquement si iii) l'insatisfaction a un impact significatif sur la motivation professionnelle et iv) l'effet conjugué de l'insatisfaction et de la variable biographique a un impact significatif sur la motivation professionnelle.

11.1 – L'évaluation de l'impact de la variable biographique Sexe sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction

La variable biographique Sexe comporte deux modalités : Homme (1) et Femme (2). Cette variable sera examinée avec chacun des indices d'insatisfaction et de motivation pour chacune des quatre facettes de l'univers professionnel.

11.1.1 – Analyses de variance portant sur l'impact de la variable Sexe sur la motivation professionnelle

Afin de déterminer si les moyennes de motivation diffèrent significativement selon le sexe, nous avons effectué des analyses de variance et le test de comparaison multiple de Tukey. Les résultats de ces analyses obtenus sont enregistrés dans le tableau n°62.

Tableau n°62 : ANOVA : Impact du sexe sur la motivation pour les quatre facettes de l'univers professionnel

Variables dépendantes	Sexe (variable indépendante)							
	Homme		Femme					
	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)[11]
Univers physique :								
- motivation sans contrainte	4.66	.83	4.91	.88	3.815 (3.815)	340.520 (.702)	5.43(1,485)	.020 (.011)
- motivation avec contraintes	3.05	1.04	3.33	1.07	5.762 (5.762)	649.359 (1.097)	5.25(1,592)	.022 (.009)
Univers humain :								
- motivation sans contrainte	4.59	.93	4.80	.82	3.034 (3.034)	489.940 (.833)	3.64 (1,588)	.057
- motivation avec contraintes	3.50	.99	3.66	.86	1.827 (1.827)	7901.490 (.951)	1.92(1,590)	.166
***Univers tâches habituelles* :**								
- motivation sans contrainte	5.03	.85	5.21	.79	2.186 (2.186)	398.395 (.706)	3.09(1,564)	.079
- motivation avec contraintes	4.13	1.08	4.32	1.04	2.297 (2.297)	627.578 (1.152)	1.99(1,545)	.158
Univers tâches occasionnelles :								
- motivation sans contrainte	4.83	.92	5.06	.86	3.701 (3.701)	476.283 (.833)	4.44(1,572)	.035 (.008)
- motivation avec contraintes	3.55	1.17	3.71	1.06	1.413 (1.413)	674.966 (1.345)	1.05(1,502)	.306

Le tableau n°62 indique que le sexe a un impact significatif sur trois variables motivationnelles : la motivation sans contrainte, sur la motivation avec contraintes pour l'univers physique et la motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles. Au regard des moyennes de motivation ainsi obtenues, on peut inférer que la motivation est plus élevée chez les femmes que chez les hommes.

La première condition de la médiation n'est donc remplie que pour les variables motivation sans contrainte, motivation avec contraintes pour l'univers physique et la motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles. Ces trois variables sont ainsi retenues pour la vérification de la deuxième condition de la médiation

[11] Seuls les R^2 des impacts significatifs sont indiqués

11.1.2 – Analyses de variance portant sur l'impact de la variable Sexe sur l'insatisfaction

Nous avons ici aussi effectué, comme pour la première condition, des analyses de variance pour vérifier l'impact du sexe sur l'insatisfaction à l'égard des quatre facettes de l'univers professionnel et noté les résultats dans le tableau n°63.

Tableau n°63 : ANOVA : Impact du sexe sur l'insatisfaction à l'égard des quatre facettes de l'univers professionnel

Variables dépendantes	Sexe (variable indépendante)							
	Homme		Femme					
Insatisfaction l'égard de l'univers :	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
physique	[1.93]	.73	[1.86]	.75	.405 (.405)	318.038 (.537)	.75(1,594)	.386
humain	1.76	.91	1.83	.77	.368 (.368)	470.651 (.798)	.46(1,592)	.497
tâches habituelles	.77	.74	.96	.70	2.673 (2.673)	314.324 (.537)	4.97(1,587)	.026 (.008)
tâches occasionnelles	2.10	.99	2.20	1.00	.689 (.689)	565.271 (.988)	.70(1,574)	.404

Le tableau n°63 indique que le sexe a un impact significatif seulement sur l'insatisfaction à l'égard des tâches habituelles. On peut donc retenir que la deuxième condition de la médiation est remplie pour cette seule variable insatisfaction à l'égard des tâches habituelles. Mais comme l'impact du sexe sur l'insatisfaction à l'égard des facettes univers physique et tâches occasionnelles (pour lesquelles les variables motivationnelles remplissent la première condition) n'est pas significatif, on ne peut donc examiner la troisième condition.

La conclusion que nous pourrons retenir, à ce niveau de notre recherche est que nous ne pouvons vérifier l'hypothèse médiationnelle.

11.2 – L'évaluation de l'impact de la variable biographique Nationalité sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction

La variable Nationalité comporte deux modalités : sénégalaise (1) et burkinabè (2).

11.2.1 – Analyses de variance portant sur l'impact de la variable Nationalité sur la motivation professionnelle

Le tableau qui suit (tableau n°64) présente les résultats des analyses de variance effectuées pour déterminer si les moyennes de motivation diffèrent significativement selon la nationalité.

Tableau n°64 : ANOVA : Impact de la nationalité sur la motivation pour les quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante	Nationalité (variable indépendante)							
	Sénégalaise		Burkinabè					
	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Univers physique :								
- motivation sans contrainte	4.79	.81	4.45	.86	11.742 (11.742)	332.593 (.686)	17.12 (1,485)	.000 (.034)
- motivation avec contraintes	3.14	1.00	2.98	1.16	3.086 (3.086)	652.036 (1.101)	2.80 (1,592)	.095
Univers humain :								
- motivation sans contrainte	4.77	.88	4.23	.88	34.204 (34.204)	458.769 (.780)	43.84(1,588)	.000 (.069)
- motivation avec contraintes	3.62	.96	3.27	.98	14.382 (14.382)	548.752 (.930)	15.46(1,590)	.000 (.026)
Univers tâches habituelles :								
- motivation sans contrainte	5.10	.84	4.96	.85	2.030 (2.030)	398.552 (.707)	2.87(1, 564)	.091
- motivation avec contraintes	4.24	1.06	3.96	1.09	8.903 (8.903)	620.972 (1.139)	7.81(1,545)	.005 (.014)
Univers tâches occasionnelles :								
- motivation sans contrainte	4.93	.93	4.69	.85	6.730 (6.730)	473.254 (.827)	8.13(1,572)	.004 (.014)
- motivation avec contraintes	3.67	1.17	3.23	1.09	11.952 (11.952)	664.427 (1.324)	9.03(1,502)	.003 (.018)

Le tableau n°64 indique que la nationalité a un impact significatif sur six variables motivationnelles : la motivation sans contrainte pour l'univers physique, la motivation sans contrainte et la motivation avec contraintes pour l'univers humain, la motivation avec contraintes pour les tâches habituelles, la motivation sans contrainte et la motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles. Ainsi, pour ces six variables motivationnelles, on s'aperçoit que la motivation des enseignants sénégalais est supérieure à celle de leurs collègues burkinabè, confirmant ainsi ce qui a été noté dans le chapitre IX.

On peut donc retenir que la première condition de la médiation est remplie pour ces six variables motivationnelles. C'est avec celles-ci que nous allons vérifier la deuxième condition de la médiation

11.2.2 – Analyses de variance portant sur l'impact de la variable Nationalité sur l'insatisfaction

Les analyses effectuées ont donné les résultats obtenus enregistrés dans le tableau n°65.

Tableau n°65 : ANOVA : Impact de la nationalité sur l'insatisfaction à l'égard des quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante Insatisfaction l'égard de l'univers :	Nationalité (variable indépendante)							
	Sénégalaise		Burkinabè					
	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
physique	1.77	.71	2.31	.64	35.561 (35.561)	282.882 (.478)	74.42(1,592)	.000 (.112)
humain	1.79	.82	1.71	1.07	.641 (.641)	470.378 (.797)	.80(1,590)	.370
tâches habituelles	.77	.77	.86	.63	.805 (.805)	316.193 (.541)	1.49(1,585)	.223
tâches occasionnelles	2.07	1.03	2.24	.89	3.193 (3.193)	562.767 (.984)	3.24(1,572)	.072

Les résultats (tableau n°65) montrent que la nationalité a un impact significatif sur l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique. Comme le sexe a un impact significatif sur la motivation pour cet univers, on peut donc retenir que la deuxième condition de la médiation est remplie pour cette seule variable insatisfaction à l'égard de l'univers physique. Ces résultats permettent d'observer que l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique est plus forte au Burkina qu'au Sénégal. La prochaine étape vérifie la troisième condition avec cette variable insatisfaction que nous considérons comme variable susceptible de médiatiser l'impact de la nationalité sur la motivation sans contrainte pour l'univers physique.

11.2.3 – Analyses de régression portant sur l'impact de la variable Insatisfaction sur la motivation sans contrainte pour l'univers physique

Les analyses de régression menées pour examiner l'impact de l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique, que nous considérons comme médiatrice potentielle sur la motivation sans contrainte pour ce même univers, ont donné les résultats suivants (tableau n°66).

Tableau n°66 : REGRESSION : Impact de l'insatisfaction sur la motivation pour les trois facettes de l'univers professionnel

Variables dépendantes	Insatisfaction à l'égard de l'univers physique (variable indépendante)			
	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p
Univers physique : - motivation sans contrainte	2.261(2.261)	339.526 (.702)	3.22 (1,484)	.073

Le tableau n°66 indique que l'insatisfaction n'a pas d'impact significatif sur la motivation sans contrainte pour l'univers physique. Ce qui permet d'inférer que la troisième condition n'est pas remplie. Nous ne pouvons donc vérifier la quatrième condition, élément central de notre recherche. Ainsi, on ne peut pas conclure que l'insatisfaction médiatise l'impact de la nationalité sur la motivation professionnelle des enseignants.

11.3 – L'évaluation de l'impact de la variable biographique Age sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction

La variable biographique Age comporte trois modalités : inférieur ou égal à 30 ans (1), de 31 à 40 ans (2) et plus de 40 ans (3). Cette variable Age sera examinée avec chacun des indices d'insatisfaction et de motivation pour chaque facette de l'univers professionnel.

11.3.1 – Analyses de variance portant sur l'impact de l'Age sur la motivation professionnelle

Afin de déterminer si les moyennes de motivation diffèrent significativement selon l'âge, nous avons effectué des analyses de variance et le test de comparaison multiple de Tukey dont les résultats sont enregistrés dans le tableau n°67.

Tableau n°67 : ANOVA : Impact de l'âge sur la motivation pour les quatre facettes de l'univers professionnel

Variables dépendantes	Age (variable indépendante)									
	Inférieur ou égal à 30ans		De 31 à 40 ans		Plus de 40 ans					
	M	SD	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F (df)	p (R^2)
Univers physique :										
- motivation sans contrainte	4.70	.84	4.70	.84	4.67	.84	.119 (.006)	344.216 (.711)	.084 (2.484)	.920
- motivation avec contraintes	3.32[b]	1.13	2.99[a]	1.01	3.22[ab]	1.07	9.670 (4.835)	645.451 (1.092)	4.43 (2,591)	.012 (.015)
Univers humain :										
- motivation sans contrainte	4.61	.93	4.63	.92	4.59	.91	.196 (.009)	492.778 (.839)	.11 (2,587)	.890
- motivation avec contraintes	3.57	1.07	3.46	.97	3.63	.95	3.416 (1.708)	559.718 (.950)	1.79 (2,589)	.167
Univers tâches habituelles :		.								
- motivation sans contrainte	4.93	.78	5.09	.86	5.03	.81	1.506 (.753)	399.076 (.709)	1.06 (2,563)	.346
- motivation avec contraintes	4.17	1.01	4.10	1.08	4.27	1.07	3.328 (1.664)	626.546 (1.152)	1.44 (2,544)	.237
Univers tâches occasionnelles :										
- motivation sans contrainte	4.79	.91	4.89	.93	4.84	.90	.750 (.375)	479.234 (.839)	.44 (2,571)	.640
- motivation avec contraintes	3.55	1.16	3.46	1.14	3.81	1.17	12.064 (6.032)	664.315 (1.326)	4.54 (2,501)	.011 (.018)

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Le tableau n°67 indique que l'âge a un impact significatif sur la motivation avec contraintes pour l'univers physique et sur la motivation avec contraintes pour les tâches habituelles. On s'aperçoit que, en ce qui concerne la motivation avec contraintes pour l'univers physique, la différence n'est pas significative entre les plus jeunes (moins de 31 ans) et les plus âgés (plus de 40 ans). Par contre, la différence est significative entre les plus jeunes et la classe d'âge moyenne (31-40 ans). Les moyennes de motivation de la classe d'âge moyenne et des plus âgés ne diffèrent pas également de façon significative.

NB : Malgré une ANOVA significative pour la motivation avec contraintes dans l'univers des tâches occasionnelles, le test de Tukey ne différencie aucune des pairs de moyennes si l'on prend comme probabilité d'erreur un seuil de .05.

On peut donc retenir que la première condition de la médiation n'est remplie que pour les variables motivation avec contraintes pour l'univers physique et la motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles. C'est avec ces deux variables que nous allons vérifier la deuxième condition de la médiation

11.3.2 – Analyses de variance portant sur l'impact de l'Age sur l'insatisfaction

Nous avons effectué des analyses de variance dont les résultats sont enregistrés dans le tableau n°68.

Tableau n°68 : ANOVA : Impact de l'âge sur l'insatisfaction à l'égard des quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante Insatisfaction l'égard de l'univers :	Age (variable indépendante)									
	Inférieur ou égal à 30ans		De 31 à 40 ans		Plus de 40 ans					
	M	SD	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Physique	2.03[b]	.64	2.01[b]	.72	1.71[a]	.74	10.972 (5.486)	307.471 (.520)	10.54(2,591)	.000 (.034)
Humain	1.73	.75	1.82	.97	1.67	.75	2.818 (1.409)	468.201 (.795)	1.77(2,589)	.171
Tâches habituelles	.84	.78	.84	.74	.70	.70	2.432 (1.216)	314.565 (.539)	2.25(2,584)	.106
tâches occasionnelles	2.25	1.01	2.16	.97	2.00	1.03	3.698 (1.849)	562.261 (.985)	1.87(2,571)	.154

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Le tableau n°68 indique que l'âge a un impact significatif seulement sur l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique. Il indique également que la moyenne d'insatisfaction des plus âgés est significativement différente des moyennes d'insatisfaction des deux autres catégories d'âge.

On peut donc retenir que la deuxième condition de la médiation est remplie pour cette seule variable insatisfaction à l'égard de l'univers physique. La prochaine étape vérifie la troisième condition avec cette variable insatisfaction que nous considérons comme variable susceptible de médiatiser l'impact de l'âge sur la motivation avec contraintes pour l'univers physique.

11.3.3 – Analyses de régression portant sur l'impact de l'Insatisfaction sur la motivation avec contraintes pour l'univers physique

La deuxième condition étant remplie, l'étape qui suit va examiner l'impact de l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique, que nous considérons comme médiatrice potentielle sur la motivation avec contraintes pour ce même univers.

Tableau n°69 : REGRESSION : Impact de l'insatisfaction sur la motivation avec contraintes pour l'univers physique

Variable dépendante	Insatisfaction à l'égard de l'univers physique (variable indépendante)			
	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Univers physique : - motivation avec contraintes	7.490 (7.490)	647.280 (1.095)	6.84(1,591)	.009 (.011)

Le tableau n°69 indique que l'insatisfaction a un impact significatif sur la motivation avec contraintes dans l'univers physique. Ce qui permet d'inférer que la troisième condition est remplie pour cet aspect. Nous pouvons alors poursuivre l'analyse pour vérifier la question centrale au cœur de notre recherche, à savoir celle du rôle médiationnel de l'insatisfaction entre l'âge et la motivation avec contraintes dans l'univers physique.

11.3.4 – Analyses de régression portant sur l'impact conjugué de l'Insatisfaction et de l'Age sur la motivation avec contraintes dans l'univers physique

Le tableau n°70 présente les résultats des analyses effectuées pour tester le rôle médiationnel de l'insatisfaction entre l'âge et la motivation avec contraintes pour l'univers physique.

Tableau n°70 : Analyse de régression portant sur l'impact de l'âge sur la motivation par la médiation de l'insatisfaction

Variable indépendante	Motivation avec contraintes pour l'univers physique (variable dépendante)			
	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Insatisfaction à l'égard de l'univers physique & âge	15.626 (5.209)	639.143 (1.085)	4.80 (3, 589)	.003 (.024)

Ces résultats (tableau n°70) montrent que la variable motivation avec contraintes pour l'univers physique est influencée par l'effet conjugué de la variable biographique âge (variable indépendante) et de l'insatisfaction à l'égard de ce même univers (médiatrice potentielle).

11.3.5 – Rôle médiationnel de l'insatisfaction entre l'âge et la motivation avec contraintes dans l'univers physique

Pour déterminer la part de variance expliquée par chacune des variables âge (variable indépendante) et insatisfaction (variable médiatrice potentielle) sur la motivation avec contraintes pour l'univers physique, nous allons effectuer les calculs suivants (tableau n°71).

Tableau n°71 : Impacts spécifiques de l'âge et de l'insatisfaction dans
la médiation de celle-ci entre âge et motivation avec contraintes pour l'univers physique

		Somme des carrés	df	Carrés moyens	F	p
ANOVA	Y.1	9.670	2	4.835	4.43	.012
(condition 1)	Erreur	645.451	591	1.092		
ANOVA	X2.1	10.972	2	5.486	10.54	.000
(condition 2)	Erreur	307.471	591	.520		
REGRESSION	Y.2	7.490	1	7.490	6.84	.009
(condition 3)	Erreur	647.280	591	1.095		
REGRESSION	Y.12	15.626	3	5.209	4.80	.003
(condition 4)	Erreur	639.143	589	1.085		
ImpactY.2	Y.12 – Y.1	5.956	1	5.956	5.49	.020
	Erreur	639.143	589	1.085		
ImpactY.1	Y.12 –Y.2	8.136	2	4.068	3.75	.030
	Erreur	639.143	589	1.085		

Y : motivation avec contraintes l'univers physique
X1 : âge
X2 : insatisfaction à l'égard de l'univers physique

Ces résultats (tableau n°71) nous rappellent que, prises séparément ou conjointement, la variable biographique âge et la variable insatisfaction ont un impact statistiquement significatif sur la motivation avec contraintes pour l'univers physique. Par contre, une fois la variance commune à l'âge et à l'insatisfaction enlevée, l'impact de l'âge devient moins significatif dans la quatrième équation que dans la première. Malgré l'absence de test statistique adéquat pour tester le caractère statistiquement significatif de cette baisse observée, nous pouvons conclure avec prudence que l'hypothèse selon laquelle l'insatisfaction médiatise l'impact de l'âge sur la motivation avec contraintes pour l'univers physique est vérifiée.

En guise de conclusion pour l'ensemble des analyses relatives à l'âge, on peut retenir que sur les 8 variables motivationnelles, seule pour la motivation avec contraintes pour l'univers physique que les conditions de l'hypothèse médiationnelle pourrait être vérifiées.

11.4 – L'évaluation de l'impact de la variable biographique Durée dans l'enseignement sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction

La variable biographique Durée dans l'enseignement a quatre modalités : (1) Moins de 5 ans ; (2) 5 à 10 ans ; (3) 11 à 15 ans ; (4) Plus de 15 ans.

11.4.1 – Analyses de variance portant sur l'impact de la variable Durée dans l'enseignement sur la motivation professionnelle

Les analyses de variance et le test de comparaison multiple de Tukey effectués pour déterminer si les moyennes de motivation diffèrent significativement selon la durée dans l'enseignement ont donné les résultats enregistrés dans le tableau n°72.

Tableau n°72 : ANOVA : Impact de la durée dans l'enseignement sur la motivation pour les quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante	Durée dans l'enseignement (variable indépendante)											
	Moins de 5 ans		De 5 à 10 ans		De 11 à 15 ans		Plus de 15 ans					
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Univers physique :												
- motivation sans contrainte	4.70	.84	4.71	.82	4.70	.81	464	.90	.312 (.104)	344.023 (.712)	.146(3,483)	.932
- motivation avec contraintes	3.08	1.03	2.95	1.02	3.16	1.12	3.23	1.04	7.189 (2.396)	647.932 (1.098)	2.18(3,590)	.089
Univers humain :												
- motivation sans contrainte	4.61	.92	4.62	.93	4.68	.89	4.57	.97	.872 (.291)	492.102 (.840)	.346(3,586)	.792
- motivation avec contraintes	3.53	.96	3.42	.96	3.51	1.06	3.67	.91	5.226 (1.742)	557.908 (.949)	1.84(3,588)	.139
Univers tâches habituelles :												
- motivation sans contrainte	5.07	.78	5.09	.89	5.01	.83	5.03	.82	.559 (.186)	400.022 (.712)	.262(3,562)	.853
- motivation avec contraintes	4.15	.99	4.11	1.11	4.03	1.15	4.33	1.01	6.176 (2.059)	623.698 (1.0149)	1.79(3,543)	.148
Univers tâches occasionnelles :												
- motivation sans contrainte	4.92	.87	4.84	.98	4.99	.82	4.83	.94	.926 (.309)	479.059 (.840)	.37(3,570)	.777
- motivation avec contraintes	3.40 [a]	1.07	3.42 [a]	1.13	3.66 [ab]	1.16	3.87 [b]	1.22	17.973 (5.991)	658.406 (1.317)	4.55(3,504)	.004 (.027)

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Le tableau n°72 indique que la durée dans l'enseignement n'a d'impact significatif que sur la motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles. On s'aperçoit aussi que la différence n'est pas significative entre les plus jeunes enseignants (moins de 5 ans), ceux entre 5 et 10 ans et ceux entre 11 et 15 ans d'ancienneté dans la carrière. Par contre, la différence est significative entre ce premier groupe d'enseignants et les plus anciens (plus de 15 ans). Par ailleurs, les moyennes de motivation de la classe d'ancienneté moyenne (entre 11 et 15 ans) et des plus anciens ne diffèrent pas également de façon significative.

La première condition de la médiation n'est donc remplie que pour la variable motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles. C'est avec cette variable que nous vérifierons la deuxième condition de la médiation.

11.4.2 – Analyses de variance portant sur l'impact de la variable Durée dans l'enseignement sur l'insatisfaction

Les analyses de variance et le test de comparaison multiple de Tukey effectués pour vérifier la deuxième condition ont donné les résultats suivants (tableau n°73).

Tableau n°73 : ANOVA : Impact de la durée dans l'enseignement sur l'insatisfaction à l'égard des quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante Insatisfaction l'égard de l'univers:	Durée dans l'enseignement (variable indépendante)											
	Moins de 5 ans		De 6 à 10 ans		De 11 à 15 ans		Plus de 15 ans					
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
physique	2.04 [b]	.71	2.01 [b]	.69	1.88 [ab]	.77	1.71 [a]	.73	9.699 (3.233)	308.745 (.523)	6.18(3,590)	.000 (.030)
humain	1.69	.83	1.88	1.05	1.76	.75	1.67	.77	4.878 (1.626)	466.141 (.793)	2.05(3,588)	.106
tâches habituelles	.77 [ab]	.72	.92 [b]	.73	.78 [ab]	.69	.66 [a]	.77	5.963 (1.988)	311.035 (.534)	3.72(3,583)	.011 (.019)
tâches occasionnelles	2.13	.93	2.21	.96	2.01	1.01	2.08	1.07	3.311 (1.104)	562.648 (.987)	1.12(3,570)	.341

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

On observe (tableau n°73) que la durée dans l'enseignement a un impact significatif sur l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique et à l'égard des tâches habituelles. Le tableau n°71 indique également que les moyennes d'insatisfaction des enseignants d'entre 11 et 15 ans et de plus de 15 ans ne sont pas différentes entre elles, mais sont significativement différentes des moyennes d'insatisfaction des deux autres catégories d'ancienneté. Par ailleurs, les moyennes d'insatisfaction des catégories d'ancienneté se situant entre 1 an et 15 ans ne diffèrent pas également entre elles ; par contre, elles sont significativement différentes de la moyenne d'ancienneté des plus anciens (plus de 15 ans).

Mais comme la première condition la variable motivationnelle retenue concerne la motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles et que dans la deuxième condition de la médiation n'est remplie pour des variables d'insatisfaction d'autres facettes (en l'occurrence l'univers physique et les tâches habituelles), on peut donc conclure passer à la vérification de la troisième condition.

Ce qui ne permet pas de conclure que l'insatisfaction médiatise l'impact de la durée dans l'enseignement sur la motivation professionnelle des enseignants.

11.5 – L'évaluation de l'impact de la variable biographique Niveau d'enseignement sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction

Le niveau d'enseignement comporte deux modalités : l'enseignement secondaire inférieur (1) et l'enseignement secondaire supérieur (2).

11.5.1 – Analyses de variance portant sur l'impact de la variable Niveau d'enseignement sur la motivation professionnelle

Afin de déterminer les moyennes de motivation qui diffèrent significativement selon le niveau d'enseignement, nous avons effectué des analyses de variance et les résultats obtenus sont notés dans le tableau n°74.

Tableau n°74 : ANOVA : Impact du niveau d'enseignement sur la motivation pour les quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante	Niveau d'enseignement (variable indépendante)							
	Secondaire inférieur		Secondaire supérieur					
	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Univers physique :								
- motivation sans contrainte	4.71	.86	4.65	.79	.447 (.447)	343.888 (.709)	.63(1,485)	.427
- motivation avec contraintes	3.14	1.08	2.98	.99	3.363 (3.363)	651.759 (1.101)	3.05(1,592)	.081
Univers humain :								
- motivation sans contrainte	4.63	.92	4.60	.91	.110 (.110)	492.863 (.838)	.131(1,588)	.717
- motivation avec contraintes	3.57	.94	3.42	1.03	2.956 (2.956)	560.178 (.949)	3.11(1,590)	.078
Univers tâches habituelles :								
- motivation sans contrainte	5.04	.85	5.09	.83	.304 (.304)	400.278 (.710)	.43(1,564)	.513
- motivation avec contraintes	4.20	1.05	4.07	1.12	1.897 (1.897)	627.978 (1.152)	1.65(1,545)	200
Univers tâches occasionnelles :								
- motivation sans contrainte	4.89	.93	4.82	.89	.543 (.543)	479.441 (.838)	.65(1,572)	.421
- motivation avec contraintes	3.64	1.15	3.42	1.17	5.801 (5.801)	670.579 (1.336)	4.34(1,502)	.038 (.009)

Le tableau n°74 indique que le niveau d'enseignement a un impact significatif sur la motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles. On observe que la moyenne de motivation avec contraintes des enseignants de collège est supérieure à celle des enseignants de lycée, même si aussi l'écart n'est que de quelque centième de point.

Ici également, la première condition de la médiation n'est remplie que pour la variable motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles, avec laquelle nous allons vérifier la deuxième condition de la médiation.

11.5.2 – Analyse de variance portant sur l'impact de la variable Niveau d'enseignement sur l'insatisfaction

Nous avons effectué ici également des analyses de variance et obtenu les résultats suivants (tableau n°75).

Tableau n°75 : ANOVA : Impact du niveau d'enseignement sur l'insatisfaction à l'égard des quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante Insatisfaction l'égard de l'univers :	Niveau d'enseignement (variable indépendante)							
	Secondaire inférieur		Secondaire supérieur					
	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Physique	1.86[a]	.76	2.04[a]	.65	3.857 (3.857)	314.586 (.531)	7.26(1,594)	.007 (.012)
humain	1.76	.78	1.77	1.09	.008 (.008)	471.012 (.798)	.01(1,592)	.922
tâches habituelles	.82	.76	.76	.67	.438 (.438)	316.560 (.541)	.81(1,587)	.369
tâches occasionnelles	2.17	1.02	2.02	.93	2.971 (2.971)	562.989 (.984)	3.02(1,574)	.083

Le tableau n°75 indique que le niveau d'enseignement a un impact significatif seulement sur l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique. Comme la première condition n'est remplie que pour la motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles, on peut donc retenir que la deuxième condition de la médiation n'est pas remplie. La troisième condition ne peut être vérifiée.

11.6 – L'évaluation de l'impact de la variable biographique Diplôme sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction

La variable biographique Diplôme comporte trois modalités : baccalauréat ou DUES (1), licence (2), maîtrise ou plus (3).

11.6.1 – Analyses de variance portant sur l'impact de la variable Diplôme sur la motivation professionnelle

Les analyses effectuées pour déterminer si les moyennes de motivation diffèrent significativement selon le diplôme ont donné les résultats enregistrés dans le tableau n°76.

Tableau n°76 : ANOVA : Impact du diplôme sur la motivation pour les quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante	Diplôme (variable indépendante)									
	Bac ou DUES		Licence		Maîtrise ou plus					
	M	SD	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Univers physique :										
- motivation sans contrainte	4.72	.85	4.63	.84	4.65	.81	.464 (.232)	343.871 (.710)	.33(2,484)	.721
- motivation avec contraintes	3.14	1.08	3.12	1.06	2.98	.99	2.674 (1.337)	652.448 (1.104)	1.21(2,591)	.299
Univers humain :										
- motivation sans contrainte	4.69[b]	.89	4.67[ab]	.93	4.45[a]	.92	6.576 (3.288)	486.397 (.829)	3.97(2,587)	.019 (.013)
- motivation avec contraintes	3.59[b]	.92	3.65[b]	1.10	3.28[a]	.91	13.619 (6.810)	549.515 (.933)	7.30(2,589)	.001 (.024)
Univers tâches habituelles :										
- motivation sans contrainte	5.04	.85	5.06	.87	5.09	.81	.212 (.106)	400.370 (.711)	.15(2,563)	.862
- motivation avec contraintes	4.17	1.05	4.18	1.11	4.11	1.09	.459 (.230)	629.415 (1.157)	.20(2,544)	.820
Univers tâches occasionnelles :										
- motivation sans contrainte	4.90	.94	4.82	.97	4.86	.80	.531 (.265)	479.454 (.840)	.32(2,571)	.729
- motivation avec contraintes	3.62	1.17	3.62	1.19	3.43	1.11	3.927 (1.963)	672.452 (1.342)	1.46(2,501)	.233

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Le tableau n°76 nous signale que le diplôme a un impact significatif sur la motivation sans contrainte et la motivation avec contraintes pour l'univers humain. On s'aperçoit que, pour ce qui concerne la motivation sans contrainte, la différence n'est pas significative entre les enseignants possédant un baccalauréat ou un DUES et ceux ayant une licence (moins de 31 ans). Par contre, la différence est significative entre les enseignants de cette première catégorie et ceux qui possèdent une maîtrise ou plus. Par ailleurs, les moyennes de motivation des licenciés et des maîtrisards ne diffèrent pas également de façon significative.

Pour ce qui est de la motivation avec contraintes, on s'aperçoit que la moyenne de motivation des bacheliers ne diffère pas significativement de la moyenne de motivation des licenciés, mais les deux diffèrent significativement de la moyenne des maîtrisards.

La première condition de la médiation n'est alors remplie que pour les variables motivation sans contrainte et avec contraintes pour l'univers humain. La vérification de la deuxième condition de la médiation se fera avec ces deux variables.

11.6.2 – Analyses de variance portant sur l'impact de la variable Diplôme sur l'insatisfaction

Les analyses effectuées ont donné les résultats suivants (tableau n°77).

Tableau n°77 : ANOVA : Impact du diplôme sur l'insatisfaction à l'égard des quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante Insatisfaction l'égard de l'univers :	Diplôme (variable indépendante)									
	Baccalauréat ou DUES		Licence		Maîtrise ou plus					
	M	SD	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Physique	1.88	.76	1.93	.73	1.97	.73	.840 (.420)	317.603 (.537)	.78(2,591)	.458
Humain	1.75	.78	1.76	.80	1.80	1.14	.294 (.147)	470.725 (.799)	.18(2,589)	.458
Tâches habituelles	.80	.80	.75	.64	.83	.69	.427 (.214)	316.571 (.542)	.39(2,584)	.675
Tâches occasionnelles	2.22	.98	1.99	.98	2.05	1.00	5.997 (2.999)	559.962 (.981)	3.06(2,571)	.048 (.011)

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tuke.y. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

NB : Malgré une ANOVA significative pour l'insatisfaction à l'égard de tâches occasionnelles, le test de Tukey ne différencie aucune des pairs de moyennes si l'on prend comme probabilité d'erreur un seuil de .05.

On s'aperçoit (tableau n°77) que le diplôme a un impact significatif seulement sur l'insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles. Mais comme la première condition n'est remplie que pour la motivation à de l'univers humain, on peut donc retenir que la deuxième condition de la médiation n'est pas remplie. La troisième condition ne peut être vérifiée.

On retiendra, qu'à ce stade, il est impossible d'affirmer que l'insatisfaction médiatise l'impact du diplôme sur la motivation professionnelle des enseignants.

11.7 – L'évaluation de l'impact de la variable biographique Durée au poste sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction

La variable biographique Durée au poste a quatre modalités : moins d'un an (1), de 1 à 5 ans (2), de 6 à 10 ans (3) et plus de 10 ans (4).

11.7.1 – Analyse de variance portant sur l'impact de la variable Durée au poste sur la motivation professionnelle

Les analyses menées pour déterminer si les moyennes de motivation diffèrent significativement selon la durée au poste ont donné les résultats enregistrés dans le tableau n°78.

Tableau n°78 : ANOVA : Impact de la durée au poste sur la motivation pour les quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante	Durée au poste (variable indépendante)											
	Moins de 1 an		De 1 à 5 ans		De 6 à 10 ans		Plus de 10 ans					
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Univers physique :												
- motivation sans contrainte	4.70	.84	4.67	.83	4.80	.76	4.63	.92	1.989 (.663)	342.346 (.709)	.93(3,483)	.423
- motivation avec contraintes	3.18	1.08	3.00	1.03	3.04	1.05	3.25	1.06	6.236 (2.079)	648.886 (1.100)	1.89(3,590)	.130
Univers humain :												
- motivation sans contrainte	4.59	.96	4.62	.92	4.71	.92	4.54	.87	1.986 (.662)	490.987 (.838)	.79(3,586)	.500
- motivation avec contraintes	3.62	.96	3.46	.98	3.43	1.00	3.65	.93	5.399 (1.800)	557.735 (.949)	1.90(3,588)	.129
Univers tâches habituelles :												
- motivation sans contrainte	5.02	.78	5.10	.87	5.14	.80	4.93	.86	3.844 (1.281)	396.738 (.706)	1.8(3,562)	.143
- motivation avec contraintes	4.32	1.00	4.07	1.08	4.04	1.08	4.34	1.06	9.155 (3.052)	620.719 (1.143)	2.67(3,543)	.047 (.015)
Univers tâches occasionnelles:												
- motivation sans contrainte	4.83	.90	4.88	.93	4.94	.87	4.79	.94	1.770 (.590)	478.214 (.839)	.73(3,570)	.550
- motivation avec contraintes	3.52[ab]	1.24	3.41[a]	1.12	3.56[ab]	1.15	3.88[b]	1.15	16.630 (5.543)	659.749 (1.319)	4.20(3,500)	.006 (.025)

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

NB : Malgré une ANOVA significative pour la motivation avec contraintes dans l'univers des tâches habituelles, le test de Tukey ne différencie aucune des pairs de moyennes si l'on prend comme probabilité d'erreur un seuil de .05.

Les résultats (tableau n°78) indiquent que la durée au poste a un impact significatif seulement sur la motivation avec contraintes pour les tâches habituelles et les tâches occasionnelles. On s'aperçoit que la différence n'est pas significative entre les trois premiers groupes se situant entre moins d'un an et 10 ans d'ancienneté au poste. De même que pour les enseignants des catégories (1), (3) et (4). Par contre, la différence est significative entre les plus jeunes et la classe d'âge moyenne (31-40 ans).

On peut retenir que la première condition de la médiation n'est remplie que pour la variable motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles. C'est avec cette variable que nous allons vérifier la deuxième condition de la médiation

11.7.2 – Analyses de variance portant sur l'impact de la variable Durée au poste sur l'insatisfaction

Les analyses effectuées ont donné les résultats suivants (tableau n°79).

Tableau n°79 : ANOVA : Impact de la durée au poste sur l'insatisfaction à l'égard des quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante Insatisfaction l'égard de l'univers :	Durée au poste (variable indépendante)											
	Moins d'un an		De 1 à 5 ans		De 6 à 10 ans		Plus de 10 ans					
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Physique	1.95[b]	.73	2.06[b]	.69	1.91[ab]	.73	1.69[a]	.73	12.846 (4.282)	305.598 (.518)	8.27(3,594)	.000 (.040)
Humain	2.04[b]	1.46	1.75[a]	.77	1.82[ab]	.80	1.62[a]	.78	9.227 (3.076)	461.793 (.785)	3.92(3,592)	.009 (.020)
Tâches habituelles	.82	.63	.80	.71	.85	.80	.72	.74	1.249 (.416)	315.749 (.542)	.769(3,587)	.512
Tâches occasionnelles	2.16	1.06	2.09	.87	2.23	1.03	2.03	1.09	3.182 (1.061)	562.778 (.987)	1.07(3,584)	.574

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Ces résultats (tableau n°79) montrent que la durée au poste a un impact significatif sur l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique et sur l'insatisfaction à l'égard de l'univers humain. Il indique également que la moyenne d'insatisfaction des enseignants de moins d'un an d'ancienneté au poste ne diffère pas significativement des moyennes d'insatisfaction des "entre 1 et 5 ans" et "entre 6 et 10 ans". De même, les moyennes des enseignants d'entre "6 et 10 ans" et de "Plus de 10 ans" ne diffèrent pas significativement.

Mais comme la première condition n'est remplie que pour la motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles, on ne peut donc pas retenir que la deuxième condition de la médiation est remplie. On ne peut pas vérifier la troisième condition.

11.8 – L'évaluation de l'impact de la variable biographique Académie sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction

La variable biographique Académie comporte 9 modalités : (1) Dakar ; (2) Diourbel et Thiès ; (3) Fatick, Kaolack et Tambacounda ; (4) Kolda et Ziguinchor ; (5) Louga et Saint Louis ; (6) Centre et Nord ; (7) Hauts Bassins ; (8) Sud Ouest ; (9) Centre Ouest.

11.8.1 – Analyse de variance portant sur l'impact de la variable Académie sur la motivation professionnelle

Nous avons mené des analyses de variance et des tests de comparaison multiple (Tukey) pour vérifier si les moyennes de motivation qui diffèrent significativement selon l'académie. Les résultats sont notés dans le tableau n°80.

Tableau n°80a : ANOVA : Impact de l'académie sur la motivation pour les quatre facettes de l'univers professionnel
(pour la lecture de ce tableau, voir suite tableau n°80b)

	Académie (variable indépendante)									
Variable dépendante	Dakar		Diourbel & Thiès		Fatick, Kaolack & Tambaconda		Kolda & Ziguinchor		Louga & Saint Louis	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Univers physique :										
- motivation sans contrainte	4.85 [b]	.90	4.70 [ab]	.74	4.80 [b]	.74	4.84 [b]	.80	4.71 [b]	.77
- motivation avec contraintes	3.19	.93	3.00	1.09	2.87	.90	3.13	1.01	3.34	1.09
Univers humain :										
- motivation sans contrainte	4.78 [b]	.90	4.81 [b]	.85	4.89 [b]	.85	4.74 [b]	.94	4.66 [b]	.86
- motivation avec contraintes	3.61 [ab]	.82	3.52 [ab]	1.04	3.64 [ab]	1.06	3.70 [b]	.99	3.60 [b]	1.02
Univers tâches habituelles :										
- motivation sans contrainte	5.20	.72	4.97	.85	5.09	1.01	5.09	.93	5.03	.79
- motivation avec contraintes	4.15 [ab]	.99	4.13 [ab]	1.09	4.21 [ab]	1.11	4.46 [b]	1.01	4.28 [ab]	1.15
Univers tâches occasionnelles :										
- motivation sans contrainte	5.04	.88	4.97	.93	4.93	1.06	4.86	1.00	4.80	.83
- motivation avec contraintes	3.78	1.15	3.56	1.18	3.51	1.36	3.65	1.04	3.72	1.18

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Tableau n°80b : ANOVA : Impact de l'académie sur la motivation pour les quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante	Académie (variable indépendante)											
	Centre & Nord		Hauts Bassins		Sud Ouest		Centre Ouest					
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Univers physique :												
- motivation sans contrainte	4.61[ab]	.97	4.33[ab]	.81	4.61[ab]	.68	4.17[a]	.82	17.990 (2.249)	326.345 (.683)	3.29(8,478)	.001 (.052)
- motivation avec contraintes	3.08	1.34	2.98	1.19	2.90	1.11	2.85	.71	13.903 (1.738)	641.219 (1.096)	1.59(8,585)	.126
Univers humain :												
- motivation sans contrainte	4.36[ab]	.82	4.10[a]	.87	4.38[ab]	.88	4.02[a]	.98	40.241 (5.036)	452.683 (.779)	6.46(8,581)	.000 (.082)
- motivation avec contraintes	3.49[ab]	1.00	3.12[a]	1.02	3.24[ab]	.93	3.09[a]	.86	20.599 (2.575)	542.535 (.931)	2.77(8,583)	.005 (.032)
Univers tâches habituelles :												
- motivation sans contrainte	5.08	.80	4.49	.78	4.84	.97	4.81	.90	6.673 (.834)	393.909 (.707)	1.18(8,557)	.309
- motivation avec contraintes	4.16[ab]	1. 20	3.75[a]	1.16	3.99[ab]	.81	3.80[ab]	.95	18.799 (2.350)	611.075 (1.136)	2.07(8,538)	.037 (.030)
Univers tâches occasionnelles :												
- motivation sans contrainte	4.67	.80	4.81	.75	4.75	1.00	4. 53	.95	11.631 (1.454)	468.353 (.829)	1.75(8,565)	.084
- motivation avec contraintes	3.44	1.08	3.35	1.17	3.09	1.05	3.27	1.07	17.479 (2.185)	658.900 (1.331)	1.64(8,495)	.111

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Le tableau n°80 (a et b) indique que l'académie a un impact significatif sur quatre variables biographiques : la motivation sans contrainte pour l'univers physique, la motivation sans contrainte et la motivation avec contraintes pour l'univers humain, la motivation avec contraintes pour les tâches habituelles.

C'est donc pour ces quatre variables motivationnelles que la première condition de la médiation est remplie. La deuxième condition de la médiation sera vérifiée avec ces quatre variables.

11.8.2 – Analyses de variance portant sur l'impact de la variable Académie sur l'insatisfaction

Le tableau n°81 montre les résultats obtenus des analyses effectuées.

Tableau n°81a : ANOVA : Impact de l'académie sur l'insatisfaction à l'égard des quatre facettes de l'univers professionnel
(*pour la lecture de ce tableau voir suite tableau n°81b*)

Variable dépendante Insatisfaction à l'égard de l'univers :	Académie (variable indépendante)									
	Dakar		Diourbel & Thiès		Fatick, Kaolack & Tambaconda		Kolda & Ziguinchor		Louga & Saint Louis	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
physique	1.71[a]	.73	1.81[a]	.64	1.82[a b]	.72	1.85[a b]	.84	1.73[a]	.56
humain	1.75	.77	1.84	.88	1.99	.86	1.76	.96	1.69	.65
tâches habituelles	.91	.77	.74	.91	.74	.78	.77	.76	.59	.61
tâches occasionnelles	2.14	1.05	2.22	.94	2.06	1.29	2.00	.88	1.93	.99

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Tableau n°81b : ANOVA : Impact de l'académie sur l'insatisfaction à l'égard des quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante Insatisfaction à l'égard de l'univers :	Académie (variable indépendante)											
	Centre & Nord		Hauts Bassins		Sud Ouest		Centre Ouest					
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
physique	2.38[c]	.63	2.29[c]	.88	2.23[c b]	.72	2.27[c]	.67	37.614 (4.702)	280.829 (.480)	9.79(8,585)	.000 (.118)
Humain	1.85	1.49	1.58	.73	1.60	.64	1.66	.71	7.232 (.904)	463.787 (.796)	1.14(8,583)	.337
tâches habituelles	.93	.67	.81	.64	.79	.64	.83	.54	1.152 (.894)	309.846 (.536)	1.67(8,578)	.103
tâches occasionnelles	2.23	.88	2.17	.93	2.27	.99	2.32	.77	7.449 (.931)	558.510 (.989)	.94(8,565)	.481

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Ces résultats (tableau n°81 : a et b) nous renseignent que l'académie a un impact significatif seulement sur l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique. Il indique également que les moyennes d'insatisfaction des enseignants de Dakar, Diourbel & Thiès, Fatick, Kaolack & Tambacounda, Kolda & Ziguinchor, (du Sénégal), ne sont pas différentes entre elles, mais sont significativement différentes des moyennes d'insatisfaction des autres académies du Burkina Faso. Les moyennes d'insatisfaction des enseignants de Fatick, Kaolack & Tambacounda, Kolda & Ziguinchor et Sud Ouest ne diffèrent pas significativement entre elles. Il en est de même des moyennes d'insatisfaction des enseignants des académies du Centre & Nord, des Hauts Bassins, du Sud Ouest et du Centre Ouest (Burkina Faso). On s'aperçoit que les moyennes d'insatisfaction des enseignants des académies de Fatick, Kaolack & Tambacounda et de Kolda & Ziguinchor (qui sont du Sénégal) ne diffère pas de façon significative de celles de leurs collègues du Sud Ouest (du Burkina Faso).

On peut noter que c'est seulement pour cette variable insatisfaction à l'égard de l'univers physique que la deuxième condition de la médiation est remplie. Et comme la première condition est remplie par la motivation sans contrainte pour l'univers physique et la deuxième condition également remplie par l'insatisfaction à l'égard de ce même univers (que nous

considérons comme variable susceptible de médiatiser l'impact de l'âge sur la motivation sans contrainte pour l'univers physique), on est en droit d'envisager l'examen de la troisième condition.

11.8.3 – Analyses de régression portant sur l'impact de la variable Insatisfaction sur la motivation sans contrainte pour l'univers physique

Les analyses menées pour voir si l'insatisfaction à l'égard de l'univers a un impact sur la motivation sans contrainte pour l'univers physique ont donné les résultats suivants (tableau n°82).

Tableau n°82 : REGRESSION : Impact de l'insatisfaction sur la motivation sans contrainte pour l'univers physique

Variable dépendante	Insatisfaction à l'égard de l'univers physique (variable indépendante)			
	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p
Univers physique : - motivation sans contrainte	2.261	339.526	3.22 (1.484)	.073

Le tableau n°82 nous informe que l'insatisfaction contribue à prédire la motivation avec contraintes pour l'univers physique. Mais comme c'est la motivation sans contrainte qui a été retenue de la première condition, on s'aperçoit que la troisième condition n'est pas remplie. On ne peut donc pas examiner la quatrième condition.

11.9 – L'évaluation de l'impact de la variable biographique Discipline sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction

La variable biographique Discipline comporte sept modalités : Economie Familiale (1), Education Technologique (2), Sciences Naturelles (3), Sciences Physiques (4), Mathématiques (5), Maths/Sciences Naturelles (6) et Maths/Sciences Physiques (7). Cette variable discipline sera examinée avec chacun des indices d'insatisfaction et de motivation pour chaque facette de l'univers professionnel.

11.9.1 – Analyse de variance portant sur l'impact de la variable Discipline sur la motivation professionnelle

Afin de déterminer si les moyennes de motivation qui diffèrent significativement selon la discipline, nous avons effectué des analyses dont les résultats sont dans le tableau n°83.

Tableau n°83a : ANOVA : Impact de la discipline sur la motivation pour les quatre facettes de l'univers professionnel
(pour la lecture de ce tableau, voir suite tableau n°83b)

Variable dépendante	Discipline (variable indépendante)							
	Economie Familiale		Education Technologique		Sciences Naturelles		Sciences Physiques	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Univers physique :								
- motivation sans contrainte	5.01^{c}	.79	4.60^{abc}	.69	4.76^{bc}	.81	4.68^{abc}	.91
- motivation avec contraintes	3.29	1.09	3.16	.81	3.12	1.10	3.05	.95
Univers humain :								
- motivation sans contrainte	4.94^{c}	.76	4.57^{abc}	.85	4.68^{bc}	.93	4.67^{bc}	.91
- motivation avec contraintes	3.72^{b}	.88	3.66^{b}	.86	3.48^{ab}	1.03	3.57^{ab}	.92
Univers tâches habituelles :								
- motivation sans contrainte	5.25^{b}	.72	4.77^{a}	.88	5.16^{b}	.83	5.06^{ab}	.84
- motivation avec contraintes	4.16	1.06	4.25	.86	4.21	1.14	4.18	1.02
Univers tâches occasionnelles :								
- motivation sans contrainte	5.29^{b}	.73	4.75^{ab}	.93	4.92^{ab}	.91	4.79^{ab}	.94
- motivation avec contraintes	3.83	1.20	3.81	.97	3.56	1.23	3.53	1.15

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Tableau n°83b : ANOVA : Impact de la discipline sur la motivation pour les quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante	Discipline (variable indépendante)									
	Mathématiques		Maths/Sciences Naturelles		Maths/Sciences Physiques					
	M	SD	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Univers physique :										
- motivation sans contrainte	4.40[ab]	.72	4.71[bc]	.76	4.14[a]	.95	14.453 (2.409)	329.882 (.687)	3.50(6,480)	.002 .042)
- motivation avec contraintes	2.72	.77	2.88	1.33	3.24	1.50	8.432 (1.405)	646.690 (1.102)	1.28(6,587)	.266
Univers humain :										
- motivation sans contrainte	4.16[ab]	.97	4.28[ab]	.90	4.07[a]	.81	23.865 (3.978)	469.108 (.805)	4.95(6,583)	.000 (.048)
- motivation avec contraintes	3.03[a]	.99	3.21[ab]	1.02	3.57[ab]	1.07	13.935 (2.323)	549.199 (.939	2.47(6,585)	.023 (.025)
Univers tâches habituelles :										
- motivation sans contrainte	4.77[ab]	.91	5.15[ab]	.74	4.81[ab]	.90	12.805 (2.134)	387.776 (.694)	3.08(6,559)	.006 (.032)
- motivation avec contraintes	3.60	1.14	4.02	1.12	4.09	1.09	10.230 (1.705)	619.644 (1.147)	1.49(6,540)	.181
Univers tâches occasionnelles : - motivation sans contrainte	4.93[ab]	.89	4.77[ab]	.84	4.51[a]	.88	15.881 (2.647)	464.103 (.819)	3.23(6,567)	.004 (.033)
- motivation avec contraintes	3.36	1.04	3.14	.99	3.51	1.23	11.385 (1.897)	664.995 (1.338)	1.42(6,497)	.206

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Le tableau n°83 (a et b) indique que la discipline a un impact significatif sur cinq variables motivationnelles : la motivation sans contrainte pour l'univers physique, la motivation sans contrainte et la motivation avec contraintes pour l'univers humain, la motivation sans contrainte pour les tâches habituelles et la motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles.

Ce tableau indique également que, dans l'univers physique, les moyennes de motivation sans contrainte se regroupent en trois familles distinctes. La première famille est constituée par les moyennes de motivation des enseignants de Maths/Sciences Physiques, Mathématiques, Education Technologique et Sciences Physiques, qui ne diffèrent pas significativement. La deuxième famille regroupe les enseignants de Mathématiques, d'Education Technologique, de Sciences Physiques et de Maths/Sciences Naturelles dont les moyennes de motivation sans contrainte ne diffèrent pas de façon significative. La troisième famille, enfin, est composée par les enseignants d'Education Technologique, de Sciences Physiques, de Maths/Sciences Naturelles et d'Economie Familiale dont les moyennes ne diffèrent pas également de façon significative. En situation de contraintes (c'est-à-dire en motivation avec contraintes), les moyennes des sept disciplines ne diffèrent pas significativement.

Dans l'univers humain, les moyennes de motivation sans contrainte forment trois groupes spécifiques. On observe d'abord l'inexistence de différence significative entre les moyennes de motivation sans contrainte des enseignants de Maths/Sciences Physiques, de Mathématiques, de Maths/Sciences Naturelles et d'Education Technologique ; ces moyennes constituent le premier groupe. La différence n'est pas également significative entre les moyennes de motivation des enseignants de Mathématiques, de Maths/Sciences Naturelles, d'Education Technologique, de Sciences Physiques et de Sciences Naturelles (c'est le deuxième groupe). Il y a enfin le

troisième groupe formé par les moyennes de motivation sans contrainte des enseignants d'Education Technologique, de Sciences Physiques, de Sciences Naturelles et d'Economie Familiale.

Les moyennes de motivation avec contraintes, toujours dans l'univers humain, se regroupent autour de deux groupes. Le premier groupe concerne les moyennes de motivation avec contraintes des enseignants de Mathématiques, de Maths/Sciences Naturelles, de Sciences Naturelles, de Sciences Naturelles, de Sciences Physiques, de Maths/Sciences Physiques ; ces moyennes ne diffèrent pas significativement. Le deuxième groupe rassemble les moyennes de motivation avec contraintes des enseignants de Maths/Sciences Naturelles, de Sciences Naturelles, de Sciences Naturelles, de Sciences Physiques, de Maths/Sciences Physiques, d'Education Technologique et d'Economie Familiale.

Pour les tâches habituelles, les moyennes de motivation sans contrainte des enseignants dans les sept disciplines ne diffèrent pas significativement. Il en est de même pour la motivation avec contraintes dans les sept disciplines.

Dans les tâches occasionnelles, les moyennes de motivation sans contrainte se regroupent autour de deux groupes distincts : les moyennes de motivation sans contrainte des enseignants de Maths/Sciences Physiques, d'Education Technologique, de Maths/Sciences Naturelles, de Sciences Physiques, de Sciences Naturelles et de Mathématiques, qui forment le premier groupe et ne diffèrent pas significativement entre elles. Le second groupe concerne les moyennes de motivation sans contrainte des enseignants d'Education Technologique, de Maths/Sciences Naturelles, de Sciences Physiques, de Sciences Naturelles, de Mathématiques et d'Economie Familiale ; celles-ci également ne diffèrent pas de façon significative. Par contre, les moyennes de motivation avec contraintes des enseignants des sept disciplines ne sont pas significativement différentes.

On peut donc retenir que la première condition de la médiation n'est remplie que pour ces cinq variables motivationnelles avec lesquelles la vérification la deuxième condition de la médiation sera faite.

11.9.2 – Analyse de variance portant sur l'impact de la variable Discipline sur l'insatisfaction

Nous avons effectué des analyses dont les résultats sont enregistrés dans le tableau n°84.

Tableau n°84a : ANOVA : Impact de la discipline sur l'insatisfaction à l'égard des quatre facettes de l'univers professionnel
(pour la lecture de ce tableau, voir suite tableau n°84b)

Variable dépendante Insatisfaction à 'égard de l'univers :	Discipline (variable indépendante)							
	Economie Familiale		Education Technologique		Sciences Naturelles		Sciences Physiques	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
physique	1.71^{ab}	.69	1.43^{a}	.59	1.98^{bcd}	.74	1.91^{bc}	.70
humain	1.82	.83	1.82	.80	1.91	1.05	1.60^{A}	.80
tâches habituelles	.99	.78	.67	.68	.83	.69	.76	.82
tâches occasionnelles	2.28^{ab}	1.00	1.79^{a}	1.00	2.21^{ab}	1.04	2.07^{ab}	.96

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Tableau n°84b : ANOVA : Impact de la discipline sur l'insatisfaction à l'égard des quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante Insatisfaction à l'égard de l'univers :	Discipline (variable indépendante)									
	Mathématiques		Maths/Sciences Naturelles		Maths/Sciences Physiques					
	M	SD	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
physique	2.21^{cde}	.50	2.42^{E}	.79	2.40^{DE}	.66	34.260 (5.710)	284.184 (.484)	11.79(6,587)	.000 (.108)
humain	1.56	.63	1.95	.75	1.58	.66	12.645 (2.108)	458.371 (.784)	2.69(6,585)	.014 (.027)
tâches habituelles	.61	.56	1.03	.76	.72	.56	5.941 (.990)	311.057 (.536)	1.85(6,580)	.088
tâches occasionnelles	1.88^{ab}	.85	2.43^{b}	.86	2.16^{ab}	.84	13.821 (2.303)	552.139 (.974)	2.36(6,567)	.029 (.024)

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Ces résultats (tableau n°84 : a et b) montrent que la discipline a un impact significatif sur trois variables d'insatisfaction : l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique, l'insatisfaction à l'égard de l'univers humain et l'insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles.

Dans l'univers physique, on observe que les moyennes d'insatisfaction forment cinq groupes homogènes : les moyennes d'insatisfaction des enseignants d'Education Technologique, d'Economie Familiale, de Sciences Physiques et de Sciences Naturelles, qui ne diffèrent pas significativement et forment le premier groupe. Le deuxième groupe est formé par les moyennes d'insatisfaction des enseignants d'Economie Familiale, de Sciences Physiques et de Sciences Naturelles. Le troisième groupe. Le troisième groupe rassemble les moyennes d'insatisfaction des enseignants de Sciences Physiques, de Sciences Naturelles et de Mathématiques. Le quatrième groupe est constitué par les moyennes d'insatisfaction des enseignants de Sciences Naturelles, de Mathématiques et de Maths/Sciences Physiques. Enfin, le cinquième groupe concerne les moyennes d'insatisfaction des enseignants de Mathématiques, de Maths/Sciences Physiques et de Maths/Sciences Naturelles.

Dans l'univers humain, compte tenu des échantillons fort disproportionnés, le test de Tukey peut difficilement distinguer les sous-groupes de pairs de moyennes.

Dans les tâches occasionnelles, on remarque la formation de deux groupes de moyennes d'insatisfaction distincts. Le premier groupe rassemble les moyennes d'insatisfaction des enseignants d'Education Technologique, de Mathématiques, de Sciences Physiques, de Maths/Sciences Physiques, de Sciences Naturelles et d'Economie Familiale. Le deuxième groupe est formé par les moyennes d'insatisfaction des enseignants de Mathématiques, de Sciences Physiques, de Maths/Sciences Physiques, de Sciences Naturelles, d'Economie Familiale et de Maths/Sciences Naturelles.

Au regard des résultats de la première condition, on peut donc retenir que la deuxième condition de la médiation n'est remplie que pour les trois variables d'insatisfaction. La prochaine étape vérifie la troisième condition avec ces variables d'insatisfaction que nous considérons comme variables susceptibles de médiatiser l'impact de la discipline sur la motivation pour les facettes considérées (univers physique, univers humain, tâches occasionnelles).

11.9.3 – Analyses de régression portant sur l'impact de l'insatisfaction sur la motivation

Les analyses effectuées ont donné comme résultats ceux notés dans le tableau n°85.

Tableau n°85 : REGRESSION : Impact de l'insatisfaction sur la motivation pour les trois facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante	Insatisfaction à l'égard de l'univers humain (variable indépendante)			
	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Univers physique :				
- motivation sans contrainte	2.261 (2.261)	339.526 (.702)	3.22 (1, 484)	.073
Univers humain :				
- motivation sans contrainte	46.515 (46.515)	445.523 (.762)	61.08(1, 585)	.000 (.095)
- motivation avec contraintes	.001 (.001)	559.910 (.954)	.01 (1, 587)	.909
	Insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles (variable indépendante)			
Tâches occasionnelles :				
- motivation sans contrainte	26.760 (26.760)	434.831 (.788)	33.97 (1, 552)	.000 (.058)

Le tableau n°83 indique l'insatisfaction contribue à prédire la motivation sans contrainte dans l'univers humain et la motivation sans contrainte dans les tâches occasionnelles. Ce qui permet, au regard des deux premières conditions, d'inférer que la troisième condition n'est remplie que pour ces deux variables. Nous pouvons alors analyser, dans le paragraphe qui suit, une des questions centrales au cœur de notre recherche, à savoir celle du rôle médiationnel probable de l'insatisfaction entre la discipline et la motivation sans contrainte dans l'univers humain et dans les tâches occasionnelles.

11.9.4 – Rôle médiationnel de la variable insatisfaction entre la discipline et la motivation professionnelle

Le tableau n°86 qui suit présente les résultats des analyses effectuées pour tester le rôle médiationnel de l'insatisfaction.

Tableau n°86 : Analyse de régression portant sur l'impact de la discipline sur la motivation sans contrainte pour l'univers humain et la motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles par la médiation de l'insatisfaction

Variable indépendante	Motivation sans contrainte pour l'univers humain (variable dépendante)			
	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Insatisfaction à l'égard de l'univers humain & discipline	68.237 (9.748)	423.801(.732)	13.32 (7, 579)	.000 (.085)
	Motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles (variable dépendante)			
Insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles & discipline	39.102 (5.586)	422.489(.774)	7.22 (7, 546)	.000 (.139)

Ces résultats (tableau n°86) montrent que les variables motivation sans contrainte pour l'univers humain, motivation sans contrainte pour les tâches habituelles et motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles sont influencées, chacune pour ce qui la concerne, par l'effet conjugué de la variable biographique discipline (variable indépendante) et de l'insatisfaction à l'égard de la facette considérée (variable médiatrice potentielle). Pour déterminer la part de variance expliquée par chacune des variables discipline (variable indépendante) et insatisfaction (variable médiatrice potentielle) sur la motivation sans contrainte pour l'univers humain et les tâches occasionnelles, nous allons effectuer les calculs suivants (tableaux n°87 et 88).

Tableau n°87 : Impacts spécifiques de la discipline et de l'insatisfaction dans la médiation de celle-ci entre discipline et motivation sans contrainte pour l'univers humain

		Somme des carrés	df	Carrés moyens	F	p
ANOVA (condition 1)	Y.1	23.865	6	3.98	4.95	.000
	Erreur	469.108	583	.805		
ANOVA (condition 2)	X2.1	12.648	6	2.11	2.69	.014
	Erreur	458.371	585	.784		
REGRESSION (condition 3)	Y.2	46.515	1	46.515	61.08	.000
	Erreur	445.523	585	.762		
REGRESSION (condition 4)	Y.12	68.237	7	9.748	13.32	.000
	Erreur	423.801	579	.732		
ImpactY.2	Y.12 – Y.1	44.372	1	44.372	60.62	.000
	Erreur	423.79	579	.732		
ImpactY.1	Y.12 –Y.2	21.722	6	3.620	4.95	.000
	Erreur	423.79	579	.732		

Y : motivation sans contrainte pour l'univers humain
X1 : discipline
X2 : insatisfaction à l'égard de l'univers humain

Ces résultats montrent (tableau n°87) un impact aussi hautement significatif de la discipline sur la motivation sans contrainte pour l'univers humain dans la quatrième équation que dans la première. Ces résultats ne permettent pas d'affirmer la médiation de l'insatisfaction.

Tableau n°88 : Impacts spécifiques de la discipline et de l'insatisfaction dans
la médiation de celle-ci entre discipline et motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles

		Somme des carrés	df	Carrés moyens	F	p
ANOVA	Y.1	15.881	6	2.647	3.23	.004
(condition 1)	Erreur	464.103	567	.819		
ANOVA	X2.1	13.821	6	2.303	2.36	.029
(condition 2)	Erreur	552.139	567	.974		
REGRESSION	Y.2	26.760	1	26.760	33.97	.000
(condition 3)	Erreur	434.831	552	.788		
REGRESSION	Y.12	39.102	7	5.586	7.22	.000
(condition 4)	Erreur	422.489	546	.774		
ImpactY.2	Y.12 – Y.1	23.221	1	23.221	30.00	.000
	Erreur	422.489	546	.774		
ImpactY.1	Y.12 –Y.2	12.342	6	2.057	2.66	.020
	Erreur	422.489	546	.774		

Y : motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles
X1 : discipline
X2 : insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles

Contrairement aux résultats du tableau n°87, le tableau n°88 montre qu'il y a une baisse de l'impact de la discipline lorsque la variable insatisfaction est neutralisée. Si cette baisse était statistiquement significative (mais nous ne disposons pas des tests adéquats pour le montrer), toutes les conditions de l'hypothèse médiationnelle seraient alors réunies pour ce qui concerne le rôle médiationnel de l'insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles pour la discipline et la motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles.

En conclusion, sur les 8 variables motivationnelles, les conditions de l'hypothèse médiationnelle ne seraient vérifiées qu'une seule fois, avec la motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles.

11.10 – L'évaluation de l'impact de la variable biographique Etablissement sur la motivation professionnelle par la médiation de l'insatisfaction

11.10.1 – Analyses de variance portant sur l'impact de la variable Etablissement sur la motivation professionnelle

Afin de déterminer si les moyennes de motivation qui diffèrent significativement selon l'établissement, nous avons effectué des analyses dont les résultats sont enregistrés dans le tableau n°89.

Tableau n°89 : ANOVA : Impact de l'établissement sur la motivation pour les quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante	Etablissement (variable indépendante)									
	Collège		BST		Lycée					
	M	SD	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F (df)	p (R^2)
Univers physique :										
- motivation sans contrainte	4.94^{b}	.80	4.60^{a}	.86	4.61^{a}	.82	10.396 (5.198)	333.939 (.690)	7.53(2,484)	.001 (.030)
- motivation avec contraintes	3.07^{ab}	1.09	3.28^{b}	.97	2.99^{a}	1.06	8.768 (4.384)	646.353 (1.094)	4.01(2,591)	.019 (.013)
Univers humain :										
- motivation sans contrainte	4.84^{b}	.94	$4.62^{a\,b}$	.87	4.50^{a}	.91	10.941 (5.470)	482.033 (.821)	6.66(2,587)	.001 (.022)
- motivation avec contraintes	3.49^{a}	.88	3.75^{b}	.93	3.40^{a}	1.03	13.388 (6.694)	549.746 (.933)	7.17(2,589)	.001 (.024)
Univers tâches habituelles :										
- motivation sans contrainte	5.2^{b}	.82	4.89^{a}	.85	5.08^{ab}	.83	8.134 (4.067)	392.447 (.697)	5.83(2,563)	.003 (.020)
- motivation avec contraintes	4.12^{ab}	1.04	4.35^{b}	1.03	4.07^{a}	1.11	7.295 (3.648)	622.579 (1.144)	3.19(2,544)	.042 (.012)
Univers tâches occasionnelles :										
- motivation sans contrainte	5.03^{b}	.93	4.86^{ab}	.95	4.78^{a}	.87	5.989 (2.994)	47.995 (.830)	3.61(2,571)	.028 (.012)
- motivation avec contraintes	3.42^{a}	1.09	3.94^{b}	1.17	3.43^{a}	1.14	26.023 (13.011)	650.356 (1.298)	10.02(2,501)	.000 (.038)

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Le tableau n°89 indique que l'établissement a un impact significatif sur 8 variables motivationnelles : la motivation sans contrainte et avec contraintes pour l'univers physique, la motivation sans contrainte et avec contraintes pour l'univers humain, la motivation sans contrainte et avec contraintes pour les tâches habituelles et sur la motivation sans contrainte et avec contraintes pour les tâches occasionnelles.

On s'aperçoit que, en ce qui concerne la motivation sans contrainte dans l'univers physique, la différence n'est pas significative entre les BST et les lycées ; elle est par contre significative entre ceux et les collèges. En situation de contraintes (c'est-à-dire motivation avec contraintes) pour ce même univers physique, il n'existe pas de différence significative entre, d'une part les collèges et les lycées et, d'autre part, les collèges et les BST ; les BST sont cependant significativement différents des lycées.

Dans l'univers humain et en situation sans contrainte (c'est-à-dire motivation sans contrainte), la différence est significative entre les BST et les lycées, mais elle ne l'est pas entre lycée et collège, comme entre BST et collèges. En situation de contraintes, les collèges ne diffèrent pas significativement des lycées, mais le sont avec les BST.

Dans la facette tâches habituelles, les BST ne diffèrent pas significativement des lycées en situation sans contrainte ; il en est de même entre les lycées et les collèges. Par contre, on note une différence significative entre les BST et les collèges. En situation de contraintes, les collèges ne sont pas significativement différents des lycées, d'une part, des BST, d'autre part. Les BST sont significativement différents des lycées.

Dans les tâches occasionnelles, on observe que pour ce qui est de la motivation sans contrainte, la différence n'est pas significative entre les BST et les lycées, d'une part, entre les BST et les collèges, d'autre part. Les collèges sont cependant différents des lycées. En situation de contraintes, les collèges et les lycées ne diffèrent pas significativement ; les deux établissements diffèrent significativement des BST.

Pour ce qui est de la motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles, on s'aperçoit que la moyenne de motivation des plus jeunes diffère significativement des moyennes des deux autres catégories d'âge ; mais les moyennes de la classe d'âge moyenne et des plus âgés ne présentent pas de différence significative entre elles.

On peut donc retenir que la première condition de la médiation est remplie pour les 8 variables motivationnelles de l'univers professionnel. C'est avec ces 8 variables motivationnelles que nous allons vérifier la deuxième condition de la médiation.

11.10.2 – Analyses de variance portant sur l'impact de la variable Etablissement sur l'insatisfaction

Comme pour la première condition, nous avons effectué des analyses dont les résultats sont dans le tableau n°90.

Tableau n°90 : ANOVA : Impact de l'établissement sur l'insatisfaction à l'égard des quatre facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante Insatisfaction l'égard de l'univers :	Etablissement (variable indépendante)									
	Collège		BST		Lycée					
	M	SD	M	SD	M	SD	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
physique	2.02[b]	.70	1.48[a]	.70	2.13[b]	.66	44.920 (22.460)	273.524 (.463)	48.53 (2,591)	.000 (.141)
humain	1.85	.82	1.70	.80	1.76	.98	1.904 (.952)	469.115 (.796)	1.20 (2,589)	.303
tâches habituelles	.93[b]	.82	.67[a]	.74	.80[ab]	.67	5.095 (2.547)	311.903 (.534)	4.77 (2,584)	.009 (.016)
tâches occasionnelles	2.36[b]	.99	1.90[a]	1.05	2.11[a]	.92	16.202 (8.101)	549.758 (.963)	8.41 (2,571)	.000 (.029)

NOTE : Les lettres figurant en exposant (a, b) indiquent les moyennes qui sont statistiquement différentes selon le test de Tukey. Deux moyennes partageant la même lettre ne sont pas significativement différentes.

Le tableau n°90 indique que l'établissement a un impact significatif sur l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique, l'insatisfaction à l'égard des tâches habituelles et l'insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles. Seule l'insatisfaction à l'égard de l'univers humain ne subit pas d'impact significatif de l'établissement.

Ce tableau indique également que dans l'univers physique, la moyenne d'insatisfaction des enseignants de BST est significativement différente des moyennes d'insatisfaction des deux autres catégories d'établissement. Par contre, les moyennes d'insatisfaction des enseignants de collège et de lycées ne diffèrent pas significativement.

Dans l'univers des tâches habituelles, on observe une différence significative entre les moyennes d'insatisfaction des enseignants de BST et de collège. Par contre, la différence n'est pas significative entre, d'une part, les moyennes d'insatisfaction des enseignants de BST et de lycées, d'autre part, entre les enseignants de lycées et de collèges.

Dans l'univers des tâches occasionnelles, il existe une différence significative entre les moyennes d'insatisfaction des enseignants des lycées et des collèges. Cependant, les moyennes d'insatisfaction des enseignants de BST ne diffèrent pas significativement de celles de leurs collègues de lycée.

On peut donc retenir que la deuxième condition de la médiation est remplie pour ces 3 variables d'insatisfaction (insatisfaction à l'égard de l'univers physique, des tâches habituelles et des tâches occasionnelles). La prochaine étape vérifie la troisième condition avec ces variables d'insatisfaction que nous considérons comme variables susceptibles de médiatiser l'impact de l'établissement sur la motivation sans contrainte et la motivation avec contraintes pour les trois facettes : univers physique, tâches habituelles et tâches occasionnelles.

11.10.3 – Analyses de régression portant sur l'impact de l'insatisfaction sur la motivation professionnelle dans les facettes univers physique, tâches habituelles et tâches occasionnelles

Les analyses effectuées pour vérifier la troisième condition ont donné les résultats suivants (tableau n°91).

Tableau n°91 : REGRESSION : Impact de l'insatisfaction sur la motivation pour les trois facettes de l'univers professionnel

Variable dépendante	Insatisfaction à l'égard de l'univers physique (variable indépendante)			
	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Univers physique :				
- motivation sans contrainte	2.261 (2.261)	339.526 (.702)	3.22(1, 484)	.073
- motivation avec contraintes	7.490 (7.490)	647.280 (1.095)	6.84 (1, 591)	.009 (.011)
	Insatisfaction à l'égard des tâches habituelles (variable indépendante)			
Tâches habituelles :				
- motivation sans contrainte	4.772 (4.772)	392.454 (.702)	6.80 (1, 559)	.009 (.012)
- motivation avec contraintes	8.225 (8.225)	614.880(1.143)	7.20(1,538)	.008 (.013)
	Insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles (variable indépendante)			
Tâches occasionnelles :				
- motivation sans contrainte	26.760 (26.760)	434.831 (.788)	33.97 (1, 552)	.000 (.058)
- motivation avec contraintes	43.604 (43.604)	606.952 (1.259)	34.63 (1, 482)	.000 (.067)

Les résultats du tableau n°91 indiquent que l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique a un impact significatif sur la motivation avec contraintes pour l'univers physique, l'insatisfaction à l'égard des tâches habituelles à la motivation sans contrainte et à la motivation avec contraintes pour les tâches habituelles et l'insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles à la motivation sans contrainte et à la motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles. Ce qui permet d'inférer que la troisième condition est remplie pour ces trois facettes. Nous pouvons alors analyser, dans le paragraphe qui suit, une des questions centrales au cœur de notre recherche, à savoir celle du rôle médiationnel de l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique, des tâches habituelles et des tâches occasionnelles entre l'établissement et la motivation professionnelle des enseignants.

11.10.4 – Rôle médiationnel de la variable insatisfaction entre l'établissement et la motivation professionnelle

Le tableau n°92 qui suit présente les résultats des analyses effectuées pour tester le rôle médiationnel de l'insatisfaction entre l'établissement et la motivation pour les quatre facettes.

Tableau n°92 : Analyse de régression portant sur l'impact de l'établissement sur la motivation sans contrainte et la motivation avec contraintes pour les facettes par la médiation de l'insatisfaction

Variable dépendante	Motivation avec contraintes pour l'univers physique (variable dépendante)			
	Somme des carrés (MS)	Erreur (MS)	F(df)	p (R^2)
Insatisfaction à l'égard de l'univers physique & établissement	11.762 (3.922)	643.003 (1.092)	3.59 (3, 589)	.014 (.018)
	Motivation sans contrainte pour les tâches habituelles (variable dépendante)			
Insatisfaction à l'égard des tâches habituelles & établissement	11.459 (3.820)	385.767 (.693)	5.515 (3, 557)	.001 (.029)
	Motivation avec contraintes pour les tâches habituelles (variable dépendante)			
Insatisfaction à l'égard des tâches habituelles & établissement	14.044 (4.681)	609.062 (1.136)	4.12 (3.536)	.007 (.023)
	Motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles (variable dépendante)			
Insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles & Etablissement	30.332 (10.111)	431.259 (.784)	12.89 (3,550)	.000 (.066)
	Motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles (variable dépendante)			
Insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles & Etablissement	59.416 (19.805)	591.141 (1.232)	16.08(3,480)	.000 (.091)

Le tableau n°92 montre que les variables motivation avec contraintes pour l'univers physique, motivation sans contrainte et avec contraintes pour les tâches habituelles, motivation sans contrainte et motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles reçoivent un impact hautement significatif de l'établissement (variable indépendante) et de l'insatisfaction à l'égard de la facette considérée (variable supposée médiatrice) dans la quatrième équation.

Pour déterminer la part de variance expliquée par chacune des variables (discipline et insatisfaction) sur les cinq variables motivationnelles, nous effectuons les calculs suivants (tableaux n°93 à 97).

Tableau n°93 : Impacts spécifiques de l'établissement et de l'insatisfaction dans
la médiation de celle-ci entre établissement et motivation avec contraintes pour l'univers physique

		Somme des carrés	df	Carrés moyens	F	p
ANOVA	Y.1	8.768	2	4.384	4.01	.019
(condition 1)	Erreur	646.353	591	1.094		
ANOVA	X2.1	44.920	2	22.460	48.53	.000
(condition 2)	Erreur	273.524	591	.463		
REGRESSION	Y.2	7.490	1	7.490	6.84	.009
(condition 3)	Erreur	647.280	.591	1.095		
REGRESSION	Y.12	11.767	3	3.922	3.59	.014
(condition 4)	Erreur	643.003	589	1.092		
ImpactY.2	Y.12 – Y.1	2.999	1	2.999	2.75	NS
	Erreur	643.003	589	1.092		
ImpactY.1	Y.12 –Y.2	4.277	2	2.138	1.96	NS
	Erreur	643.003	589	1.092		

Y : motivation avec contraintes pour l'univers physique
X1 établissement
X2 : insatisfaction à l'égard de l'univers physique

Le tableau de synthèse n°93 nous rappelle que, prises séparément ou conjointement, les variables établissement et insatisfaction ont un impact sur la motivation avec contraintes pour l'univers physique. Il montre aussi que l'établissement a un impact sur l'insatisfaction. Par contre, une fois enlevée la variance commune entre établissement et insatisfaction, celles-ci n'ont plus un impact statistiquement significatif sur la motivation avec contraintes pour l'univers physique. L'hypothèse médiationnelle ne peut être considérée comme vérifiée.

Tableau n°94 : Impacts spécifiques de l'établissement et de l'insatisfaction dans
la médiation de celle-ci entre établissement et motivation sans contrainte pour les tâches habituelles

		Somme des carrés	df	Carrés moyens	F	p
ANOVA	Y.1	8.134	2	4.067	5.83	.003
(condition 1)	Erreur	392.447	563	.697		
ANOVA	X2.1	5.095	2	2.547	4.77	.009
(condition 2)	Erreur	311.903	584	.534		
REGRESSION	Y.2	4.772	1	4.772	6.80	.009
(condition 3)	Erreur	392.454	559	.702		
REGRESSION	Y.12	11.459	3	3.820	5.51	.001
(condition 4)						
	Erreur	385.767	557	.693		
ImpactY.2	Y.12 – Y.1	3.325	1	3.325	4.80	.040
	Erreur	385.767	557	.693		
ImpactY.1	Y.12 –Y.2	6.687	2	3.343	4.82	.007
	Erreur	385.767	557	.693		

Y : motivation sans contrainte pour les tâches habituelles
X1 : établissement
X2 : insatisfaction à l'égard des tâches habituelles

Contrairement au tableau n°93, le tableau n°94 montre que l'établissement et l'insatisfaction conserve un impact statistiquement significatif sur la motivation sans contrainte pour les tâches habituelles, même quand leur variance commune est contrôlée. Cependant, faute d'un test adéquat, nous ne pouvons affirmer avec certitude que l'insatisfaction joue un rôle médiationnel car la régression Y.12 – Y.2 reste fortement significatif.

Tableau n°95 : Impacts spécifiques de l'établissement et de l'insatisfaction dans
la médiation de celle-ci entre établissement et motivation avec contraintes pour les tâches habituelles

		Somme des carrés	df	Carrés moyens	F	p
ANOVA	Y.1	7.295	2	3.648	3.19	.042
(condition 1)	Erreur	622.579	544	1.144		
ANOVA	X2.1	5.095	2	2.547	4.77	.009
(condition 2)	Erreur	311.903	584	.534		
REGRESSION	Y.2	8.225	1	8.225	7.20	.008
(condition 3)	Erreur	614.880	538	1.143		
REGRESSION	Y.12	14.044	3	4.681	4.12	.007
(condition 4)	Erreur	609.062	536	1.136		
ImpactY.2	Y.12 – Y.1	6.749	1	6.749	5.94	.015
	Erreur	609.062	536	1.136		
ImpactY.1	Y.12 –Y.2	5.819	2	2.909	2.56	NS
	Erreur	609.062	536	1.136		

Y : motivation avec contraintes pour les tâches habituelles
X1 : établissement
X2 : insatisfaction à l'égard des tâches habituelles

Le tableau n°95 présente les résultats correspondant à un effet médiationnel de l'insatisfaction de l'impact de l'établissement sur la motivation avec contraintes pour les tâches habituelles. En effet, si l'établissement et l'insatisfaction, séparément ou conjointement, ont un impact sur la motivation avec contraintes pour les tâches habituelles et si l'insatisfaction conserve cet impact quand sa variance commune avec l'établissement est contrôlée, par contre la régression Y.12 – Y.2 n'est plus significative. Toutes les conditions de l'hypothèse médiationnelle semblent donc respectées. Ce qui pourrait permettre de retenir que l'hypothèse médiationnelle est vérifiée.

Tableau n°96 : Impacts spécifiques de l'établissement et de l'insatisfaction dans
la médiation de celle-ci entre établissement et motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles

		Somme des carrés	df	Carrés moyens	F	p
ANOVA	Y.1	5.989	2	2.994	3.61	.028
(condition 1)	Erreur	47.995	571	.830		
ANOVA	X2.1	16.202	2	8.101	8.41	.000
(condition 2)	Erreur	549.758	571	.963		
REGRESSION	Y.2	26.760	1	26.760	33.97	.000
(condition 3)	Erreur	434.831	552	.788		
REGRESSION	Y.12	30.332	3	10.111	12.89	.000
(condition 4)	Erreur	431.259	550	.784		
ImpactY.2	Y.12 – Y.1	24.343	1	24.343	31.05	.000
	Erreur	431.259	550	.784		
ImpactY.1	Y.12 –Y.2	3.572	2	1.786	2.28	NS
	Erreur	431.259	550	.784		

Y : motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles
X1 : établissement
X2 : insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles

Comme pour le tableau n°95, les résultats du tableau n°96 semblent montrer que toutes les conditions de l'hypothèse médiationnelle de l'insatisfaction entre l'établissement et la motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles seraient réunies.

Tableau n°97 : Impacts spécifiques de l'établissement et de l'insatisfaction dans
la médiation de celle-ci entre établissement et motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles

		Somme des carrés	df	Carrés moyens	F	P
ANOVA	Y.1	26.023	2	13.011	10.02	.000
(condition 1)	Erreur	650.356	501	1.298		
ANOVA	X2.1	16.202	2	8.101	8.41	.000
(condition 2)	Erreur	549.758	571	.963		
REGRESSION	Y.2	43.604	1	43.604	34.63	.000
(condition 3)	Erreur	606.952	482	1.259		
REGRESSION	Y.12	59.416	3	16.805	16.08	.000
(condition 4)	Erreur	591.141	480	1.232		
ImpactY.2	Y.12 – Y.1	33.393	1	33.393	27.10	.000
	Erreur	591.141	480	1.232		
ImpactY.1	Y.12 –Y.2	15.812	2	7.906	10.08	.000
	Erreur	431.259	550	.784		

Y : motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles
X1 : établissement
X2 : insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles

En ce qui concerne la motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles (tableau n°97), la dernière condition de l'hypothèse médiationnelle ne serait pas remplie. En effet, la régression Y.12 – Y.2 reste significative. Il est probable que l'établissement a un impact à la fois sur l'insatisfaction et sur la motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles.

La conclusion pour l'ensemble des analyses concernant l'établissement se présente comme suit. Pour les 8 mesures de motivation, les conditions de l'hypothèse médiationnelle ne seraient vérifiées qu'à deux reprises, à savoir pour la motivation avec contraintes pour les tâches habituelles et pour la motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles. Il est intéressant de noter que, pour les facettes univers physique et humain, l'insatisfaction ne joue pas un rôle médiationnel, entre l'établissement et la motivation professionnelle.

C'est donc pour l'univers des tâches habituelles et des tâches occasionnelles que des indices de médiation apparaissent entre l'établissement et la motivation professionnelle (2 analyses sur 4). Mais est-ce la variable insatisfaction qui joue le rôle médiationnel (entre l'établissement et la motivation avec contraintes pour l'univers physique, l'établissement et la motivation sans contrainte pour les tâches habituelles, l'établissement et la motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles) ou est-ce une autre variable non mesurée dans notre recherche mais nichée dans la variable insatisfaction telle que nous l'avons mesurée ?

En référence à certains travaux tel que celui de Galand (2001), on peut se demander si des variables telles que le projet d'établissement ou le leadership organisationnel ne jouerait pas le rôle de médiateur entre l'établissement et la motivation professionnelle (dans les trois cas précédemment cités).

Discussion et conclusion

Le chapitre que nous clôturons a permis de vérifier l'hypothèse fondamentale au cœur de notre recherche, à savoir l'impact des variables biographiques sur la motivation professionnelle des enseignants par la médiation de leur insatisfaction au travail.

Les tests statistiques appliqués suivant la procédure décrite par Baron et Kenny (1985) pour vérifier cette hypothèse ont montré que sur les 10 variables biographiques retenues dans notre programme de recherche (sexe, âge, nationalité, durée dans l'enseignement, niveau d'enseignement, diplôme, durée au poste, académie, discipline, établissement), seules les 3 variables (âge, discipline et établissement (variables indépendantes) se sont révélées entrer dans les quatre conditions de l'hypothèse médiationnelle avec 3 variables motivationnelles (la motivation avec contraintes pour l'univers physique, la motivation avec contraintes pour les tâches habituelles, la motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles) et 3 variables d'insatisfaction (insatisfaction à l'égard de l'univers physique, insatisfaction à l'égard de l'univers humain, insatisfaction à l'égard des tâches habituelles, insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles).

Rappelons que nous avions 8 variables motivationnelles (motivation sans contrainte et motivation avec contraintes pour l'univers physique, motivation sans contraintes et motivation avec contraintes pour l'univers humain, motivation sans contrainte et motivation avec contraintes pour les tâches habituelles, motivation sans contrainte et motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles) et 4 variables d'insatisfaction (supposées médiatrices) à l'égard de l'univers professionnel (insatisfaction à l'égard de l'univers physique, insatisfaction à l'égard de l'univers humain, insatisfaction à l'égard des tâches habituelles, insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles).

La première conclusion que nous retirons de ces résultats concerne **l'impact de l'âge sur la motivation professionnelle**. Les résultats que nous venons d'analyser montre bien que l'âge influence significativement la motivation avec contraintes pour l'univers physique et l'insatisfaction des enseignants. Il est donc important si l'on veut agir efficacement sur la motivation professionnelle des enseignants de tenir compte de cette variable biographique. Ces tests ont révélé que les enseignants les plus jeunes (moins de 31 ans) sont plus motivés que les enseignants de la classe moyenne (entre 31 et 40 ans) en situation de contraintes dans l'univers physique, alors que leur insatisfaction ne diffère pas significativement.

Ces résultats mettent en évidence une baisse de la motivation avec l'âge. Nous ne connaissons pas à la date d'aujourd'hui des découvertes antérieures ayant mis en évidence cette baisse de la motivation avec l'âge. Les découvertes que nous avons pu noter portent sur un accroissement de l'implication dans l'entreprise avec l'âge (Delobbe, 1999 ; Allen et Meyer, 1993 ; Mathieu et Zajac, 1990). Cette baisse de la motivation avec l'âge peut s'expliquer, à nos yeux, par le fait que la confrontation avec la réalité professionnelle, plus dure qu'on ne le pense en début de carrière y est pour quelque chose. Elle peut trouver également une explication dans la relative indépendance de la motivation et de la satisfaction, évoquée par Francès (1995). Selon celui-ci, ce phénomène peut s'observer à certains moments d'une carrière : " soit au début lorsque les attentes n'ont pas été émoussées par de déceptions prolongées (les écarts entre résultats attendus et résultats obtenus sont grands mais leur valence est encore vive), soit à la fin (lorsque les écarts ont diminué, mais les déceptions ont peu à peu érodé les valences) ; la satisfaction peut être relativement élevée parce qu'on a obtenu ce que l'on attendait, mais on n'y tient plus

beaucoup parce que l'on a trop longtemps attendu les résultats enfin atteints " (Francès, 1995, p.12).

Notre deuxième conclusion est relative à **l'impact de la discipline sur la motivation professionnelle**. En effet, les résultats que nous venons d'analyser ont également mis en évidence l'influence de la discipline enseignée sur la motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles et sur l'insatisfaction des enseignants pour ces tâches. Ce qui montre que la discipline est une variable à contrôler, lorsque nous voulons intervenir sur la motivation professionnelle des enseignants.

Les systèmes éducatifs sur lesquels s'appuie notre recherche empirique sont structurés par des disciplines. L'enseignant est celui qui enseigne une, certaines ou toutes ces disciplines, suivant le niveau où il intervient. Dans l'enseignement secondaire, l'enseignant est légitimé par référence à une discipline : mathématiques, français, histoire, sciences physiques, sciences naturelles, éducation technologique, etc. Une discipline peut être définie comme un corps de connaissances constituées en un système structuré selon des critères de validations spécifiques (Saussez, 1998). La loi première d'une discipline est la cohérence des concepts qu'elle véhicule dans un espace théorique circonscrit. Le savoir prend ici une valeur non plus dans la logique des cohérences discursives qui est celles des systèmes, mais dans la logique finalisée et contextualisée des pratiques mises en œuvre par une communauté d'enseignants. Cette communauté véhiculerait une certaine culture spécifique que Guyot (1998) qualifie de culture disciplinaire, c'est-à-dire un système de valeurs constitué par un ensemble cohérent qui déterminerait le fonctionnement des membres de cette discipline. C'est probablement ces situations particulières qui interagissent sur l'enseignant et qui font que sa motivation professionnelle peut varier suivant la discipline enseignée.

Cette situation pourrait fort probablement encore trouver sa source dans la valeur accordée officiellement à chacune des disciplines enseignées (discipline obligatoire, discipline facultative, etc.), c'est-à-dire du poids de chaque discipline enseignée dans l'ensemble du système éducatif. En effet, dans les pays ayant servi pour la recherche empirique, certaines disciplines, comme celles concernées par notre étude (à l'exception des mathématiques et des sciences naturelles) sont des matières optionnelles avec un coefficient très faible au regard des autres. Cette situation, déjà brossée dans le chapitre V, a fait l'objet de nombreuses dénonciations dont la plus marquée est celle de l'UNESCO sur le poids des disciplines scientifiques et technologiques dans les systèmes éducatifs des pays africains au sud du Sahara (UNESCO, 1999).

Compte tenu des "convictions " dont il vient d'être fait état, convictions largement soutenues par des enseignants d'autres disciplines que nous avons sollicités pour des entretiens complémentaires ponctuels à propos de ces résultats (de la présente recherche), on conçoit que la discipline puisque effectivement affecter la motivation professionnelle des enseignants. Par ailleurs, le fait que la motivation ne varie pas significativement entre certaines disciplines (tableau n°82) va dans le sens de l'idée défendue par Kuhn (cité par Saussez, 1998) selon laquelle les valeurs qui fondent le jugement des membres d'une communauté transcendent pour une large part la frontière disciplinaire.

Notre troisième conclusion a trait à **l'impact de l'établissement sur la motivation professionnelle**. Il semble clair que la variable biographique établissement a incontestablement un effet déterminant sur la motivation professionnelle des enseignants, particulièrement par la médiation de l'insatisfaction que les enseignants ont à l'égard de l'univers des tâches habituelles comme des tâches occasionnelles. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si le modèle médiationnel se vérifie plus souvent lorsqu'on prend en considération les mesures de motivation avec contraintes et les mesures de motivation sans contrainte pour les deux facettes de l'univers professionnel (univers des tâches habituelles et univers des tâches occasionnelles). En effet, dans l'échantillon global (contexte intégrant le Sénégal et le Burkina Faso), la médiation jouée par l'insatisfaction dans la relation unissant le contexte de l'établissement et la motivation intervient dans une analyse lorsque l'on considère la motivation avec contraintes et une fois lorsque l'on considère la motivation sans contrainte.

Ce n'est sans doute pas un hasard si dans les établissements, ce sont les Blocs Scientifiques et Technologiques (BST) – par opposition aux autres Etablissements (collèges et lycées) – qui mettent en évidence le rôle médiationnel de l'insatisfaction sur la motivation dans l'univers des tâches habituelles. En effet, les BST sont des institutions qui ont été créés dans les régions pour permettre aux enseignants de réaliser plus facilement un enseignement expérimental des sciences et de la technologie. Ce n'est sans doute pas non plus par hasard si ce les enseignants de BST se montrent les moins insatisfaits. L'interprétation pédagogique que nous pouvons faire ici à première vue – elle a été par ailleurs la plus avancée par les enseignants comme les chefs d'établissement de BST et d'autres établissements sollicités lors des entretiens complémentaires - est que si les enseignants des BST sont les plus motivés en situation de contraintes, c'est probablement parce qu'ils sont moins insatisfaits des conditions de leur contexte qui, faut-il le reconnaître, sont de loin meilleures sur bien des aspects par rapport aux autres établissements (collège ou lycée). C'est ainsi par exemple que le professeur de BST dispose de salles spécialisées assez bien équipées, un effectif élèves qui ne dépasse pas 24 alors qu'ailleurs la moyenne est de 60 pour le même niveau et un horaire de cours moins contraignant. L'intradisciplinarité et l'interdisciplinarité font partie du programme d'enseignement, de même que la participation à la gestion des équipements didactiques.

Ce n'est pas non plus un hasard si c'est dans l'univers des tâches habituelles ou occasionnelles que le rôle médiationnel en ce qui concerne l'insatisfaction a été vérifié. En effet, les besoins de "confort pédagogique " apparaissent moins nettement dans les collèges que dans les lycées quand il s'agit d'enseigner ces disciplines scientifiques et technologiques, alors que les enseignants de BST vivent un " confort pédagogique " supérieur aux autres institutions. Or, ce sont aussi dans les collèges où les charges horaires et les effectifs sont les plus ressentis par rapport aux autres.

Ce n'est pas non plus encore un hasard si le modèle médiationnel se vérifie par une variable biographique contextuelle proche des activités au quotidien (l'établissement) et non pour des variables sociodémographiques comme le sexe ou socioprofessionnelles (comme le niveau d'enseignement, l'ancienneté dans la carrière ou le diplôme) plus indépendantes de ce contexte (même si les effets de l'âge, de la durée au poste, de l'académie et de la discipline sont à prendre avec beaucoup de considération).

Ces résultats confirmeraient de nombreuses études antérieures. En effet, Deming (1986) affirmait que les cadres supérieurs sont capables d'affronter toute sorte de problèmes dans leurs organisations, sauf ceux liés aux ressources humaines, parmi lesquels la motivation professionnelle du personnel. Ethier (1989) note que la motivation est souvent considérée comme la cause principale du manque d'efficacité et de rendement d'un établissement. Il ajoute qu'elle est l'élément central du succès d'une direction. C'est pourquoi il nous paraît important de bien savoir ce que la motivation implique avant de pouvoir motiver le personnel. On sait par de nombreuses études (Bandura, 1986 ; Deming, 1986 ; etc.) que les gens sont motivés par deux séries de facteurs : des facteurs intrinsèques et des facteurs extrinsèques. L'absence de facteurs intrinsèques, tels que le salaire, les politiques et les procédures d'organisation, crée habituellement de l'insatisfaction chez les individus (Barnabé, 1997). Les employés sont réellement motivés lorsque les facteurs intrinsèques, tels que la nature du travail, la connaissance ou la considération et le sentiment d'accomplissement entrent en jeu au travail (Lévy-Leboyer, 1998 ; Quirion, 1994), ce qui ne peut se faire qu'à l'échelle de l'établissement, au moins. Ces facteurs sont de vrais motivateurs et sont liés davantage au contenu du travail et à l'établissement (Ethier, 1989 ; Ripon, 1987). C'est dans ce sens que Barnabé (1997) suggère de s'assurer que les employés sont déjà relativement motivés par leur travail avant de songer à implanter la démarche qualité dans un service ou un établissement scolaire (chapitre III). Sans cette motivation de départ, le chef d'établissement risquerait de démotiver encore davantage le personnel en introduisant des changements (Deming, 1986).

Si la motivation professionnelle des enseignants nous préoccupe, c'est, entre autres, dans la perspective d'obtenir davantage leur mobilisation autour des tâches qui leur sont confiées, en somme d'obtenir une plus grande qualité de service. L'idée de l'amélioration continue de la qualité peut, par contre, constituer un défi motivant pour les enseignants puisqu'elle est appelée à changer le contenu du travail et même à l'enrichir. La démarche qualité offrirait certains défis comme la participation à des cercles de qualité, l'identification de situations problématiques ou de non-qualité ainsi que l'application de leurs solutions (Barlosky et Lawton, 1997 ; Chantal et al., 1996), autant d'activités qui relèvent de ce que nous appelons les tâches occasionnelles pour l'enseignement, par opposition aux tâches habituelles d'enseignement (chapitre IV).

C'est en ce sens que Kélada (1996) souligne l'importance d'établir un lien entre la démarche qualité et la satisfaction des besoins spécifiques du personnel d'un établissement. Par exemple, le chef d'un établissement ne devrait pas oublier de souligner publiquement des résultats positifs d'amélioration de la qualité obtenus par une ou plusieurs équipes, un ou des individus. Cette forme de reconnaissance (que nous appelons renforcement du sentiment d'estime des autres, renforcement du sentiment d'obtenir des avantages psychologiques, renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants : chapitre IV) pourrait avoir des effets sur la motivation et la satisfaction des enseignants. Elle est une forme de rétroaction dont les enseignants les individus ont besoin. Les recherches sur la motivation des enseignants menées par Barnabé (1991) montrent que ces derniers souffrent justement de ne pas recevoir suffisamment de rétroaction. Ces résultats nous paraissent important pour les gestionnaires de ressources humaines, notamment en milieu scolaire. C'est dans ce sens que le message de Deming trouve toute sa valeur quant il dit que " les personnes sont nées en possédant le besoin de relations avec autrui et le besoin d'affection et d'estime des autres personnes " (Deming, 1993, p. 111). Il ajoute plus loin que nous devons préserver le pouvoir de la motivation intrinsèque, de la coopération, de la joie d'apprendre que possèdent les gens dès leur naissance (Deming, 1996, p. 124). Il rejoint en cela Le Saget (1992)qui nous rappelle qu'il s'agit de

ranimer le brasier intérieur que chaque personne possède en elle, en remettant cette dernière en contact avec sa propre motivation intrinsèque.

La motivation professionnelle est certes complexe en ce sens qu'elle s'appuie sur des facteurs motivationnels communs, mais dont la valence est avant tout individuelle. Sous cet angle, il peut paraître difficile de motiver en même temps plusieurs personnes, les attentes variant d'un individu à l'autre comme nous l'avons souligné (chapitre X) : celui-ci a besoin d'un travail stimulant, celui-là aime se sentir accepté par ses collègues tandis qu'un autre désire qu'on lui témoigne de la reconnaissance. Fondamentalement, tout dépend de ce qu'un individu valorise dans sa vie personnelle (Francès, 1995).

Si la recherche de la qualité dans un établissement scolaire est l'affaire de tout le personnel, ce sont les enseignants en particulier qui sont les plus sollicités par l'amélioration continue de leur qualité de travail. Or, d'après Johnson (1986), on ne connaît pas encore les meilleurs moyens de les motiver pour cela. D'autres recherches (chapitre X ; Huberman, 1989) nous renseignent également qu'ils le sont par le fait de se trouver avec les élèves de leur classe et par le sentiment d'un accomplissement professionnel.

Il paraît donc difficile de se montrer précis lorsqu'on parle de motivation professionnelle des enseignants et surtout de pouvoir généraliser pour l'ensemble du personnel enseignant. Au mieux, on pourrait l'inscrire dans le temps et partir de ce qui peut motiver d'abord chaque individu avant d'espérer pouvoir motiver l'ensemble. Comme principe, il faudrait trouver les sphères où les attentes et les buts organisationnels recouvrent ceux des individus (Covey, 1990).

D'après Jocou et Lucas (1992), une telle démarche trouverait son originalité sur le fait que le premier facteur motivateur est l'occasion offerte à chaque personne de progresser et de s'épanouir en participant au projet partagé. Or, nous avons vu les forces en direction des écoles de formation, du corps de contrôle et d'encadrement pédagogique, des structures de recherche et de formation continue, des ressources de l'environnement local (chapitre X) : les perspectives de carrière sont intensément recherchées par les enseignants. Ceci rejoint Locke et Lathan (1990) lorsqu'ils affirment qu'un bon moyen de motiver un individu est de lui procurer un but offrant un défi. Ce que soulève une autre question non moins importante : celle de savoir comment peut-on être motivé à accomplir des objectifs qui ne sont pas les siens ? A cause de ce que Bandura (1986) appelle le self-efficay ou sentiment personnel d'efficacité, c'est-à-dire la confiance de pouvoir atteindre, chacun, des niveaux de performance exigés.

Toutes ces recherches nous renseignent que les individus peuvent être intrinsèquement motivés au travail à cause du contenu même du travail. Un enseignant peut donc bien avoir de mauvaises conditions de travail, mais aimer tellement l'enseignement qu'il décide de s'y consacrer corps et âme (motivation avec contraintes : chapitres IV et X ; Paquin, 1986).

C'est tout le sens que nous donnons à ceux résultats, si ceux-ci confirmaient bien l'hypothèse du rôle médiationnel possible de l'insatisfaction au travail entre variables biographiques et motivationnelles de l'enseignant, particulièrement pour le contexte de vie proche (si nous arrivons à le confirmer avec des tests adéquats).

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

INTRODUCTION

Au terme de cette recherche, il nous paraît important de présenter de façon synthétique l'essentiel des informations recueillies au travers des différentes rubriques précédemment analysées, en nous dégageant du détail des calculs qui ont fondé nos raisonnements et justifié nos interprétations. En d'autres termes, il s'agit maintenant de présenter le bilan du travail accompli, d'en montrer les apports, les limites et d'en dégager les implications éventuelles tant sur le plan théorique, méthodologique, pratique que pour des recherches futures.

Rappelons que cette recherche est de nature empirique et visait un double objectif : d'une part, alimenter un observatoire de l'enseignement et, d'autre part, vérifier l'hypothèse selon laquelle l'insatisfaction au travail jouerait un rôle médiateur dans la relation entre les caractéristiques biographiques des enseignants et leur motivation professionnelle. La vérification de cette hypothèse est subordonnée, selon Baron et Kenny (1986) aux trois conditions préalables suivantes : i) les caractéristiques biographiques doivent avoir un impact significatif sur la motivation professionnelle ; ii) les caractéristiques biographiques doivent avoir un impact significatif sur l'insatisfaction ; iii) l'insatisfaction doit avoir un impact significatif sur la motivation professionnelle.

Nous présenterons d'abord les principaux résultats obtenus par rapport au premier objectif, ensuite par rapport au second objectif. Nous analyserons, dans un second temps, les implications éventuelles de ces apports à trois niveaux : théorique, méthodologique et pratique. Dans un troisième temps, nous tenterons de dégager quelques-unes des limites des résultats. Enfin, dans un quatrième temps, nous ferons des suggestions pour des recherches futures, avant de tirer les conclusions finales.

I - PRINCIPAUX RESULTATS DE LA RECHERCHE

1.1 - Par rapport à l'objectif d'alimenter un observatoire de l'enseignement

Le premier objectif de cette recherche visait à constituer une base de données suffisamment consistante, tant au niveau de la taille de l'échantillon que du nombre d'indicateurs pris en compte. Cette base de données a deux fonctions : d'une part alimenter un observatoire de l'enseignement, d'autre part constituer un outil méthodologiquement valide pour permettre une recherche scientifique de nature confirmatoire.

Nous avons vu dans l'introduction de cette recherche que celle-ci se situe à un moment crucial de l'évolution des systèmes éducatifs, particulièrement ceux des pays africains au sud du Sahara, marqués par des Etats Généraux de l'éducation et des programmes de réformes jamais connues auparavant. Ces bouleversements engendrent inéluctablement des transformations au niveau de l'école, au niveau des comportements des divers acteurs, en particulier au niveau de l'enseignant (cf. cadre problématique), affectant du coup sa satisfaction et sa motivation à s'investir davantage dans les tâches qui lui sont confiées.

Nous avions noté également que certains des problèmes évoqués sont la conséquence de facteurs multiples, dont certains ne sont pas susceptibles de modification, du moins à ce niveau ; d'autres par contre, comme la motivation ou l'insatisfaction au travail, sont supposés

plus sensibles à une action politique ou organisationnelle. Or, rares sont les études empiriques (africaines en général) menées avec une méthodologie rigoureuse dans ce domaine, alors que par ailleurs nous disposons de multiples et solides travaux américains et européens sur la motivation en général (Vallerand et al., 1993; Lévy-Leboyer, 1998 ; Francès, 1995), la motivation en contexte scolaire particulièrement (Viau, 1997 ; Demailly, 1987), sur la satisfaction au travail des enseignants (Frenay, 1997 ; Meuris, 1992 ; Huberman, 1989). L'absence de tableaux de bord, rigoureusement éprouvés sur de telles variables mesurées dans des contextes locaux et africains, rendait peu efficaces les modifications ou réformes apportées jusqu'ici aux systèmes éducatifs. D'où la nécessité éprouvée par les instances internationales du secteur de l'éducation de mettre en place un observatoire de l'enseignement qui répondrait aux objectifs précédemment cités.

C'est dans ce cadre que le présent programme de recherche a été lancé. Il concerne, dans un premier temps, les enseignants des disciplines scientifiques et technologiques de l'enseignement secondaire, au nombre de sept (Economie Familiale, Education Technologique, Sciences Naturelles, Sciences Physiques, Mathématiques, Maths/Sciences Naturelles et Maths/Sciences Physiques) du Sénégal et du Burkina Faso. Les résultats auxquels cette présente étude a abouti, relativement à ce premier objectif, touchent quatre domaines : le cadre conceptuel, le cadre méthodologique, les niveaux de satisfaction ou d'insatisfaction des enseignants, les niveaux de motivation et les attentes des enseignants. Nous présentons successivement ces résultats.

La revue critique de la littérature menée nous a permis, dans un premier temps, l'identification d'un certain nombre de concepts qui ont permis, dans un second temps, l'élaboration d'un modèle théorique. Parmi les différents concepts que nous avons introduits, les concepts *univers professionnel de l'enseignant*, *qualité des relations de l'enseignant* avec son univers professionnel (qualité perçue en termes de *satisfaction ou d'insatisfaction*), *motivation professionnelle* de l'enseignant et *caractéristiques biographiques* de l'enseignant ont constitué les principales variables mises en jeu dans la recherche.

C'est ainsi que la littérature sur l'univers professionnel (chapitre II) a permis de relever que celui-ci comportait différentes facettes parmi lesquelles l'*environnement physique et matériel de travail* de l'enseignant (ou univers physique), l'*environnement humain de travail* de l'enseignant (ou univers humain), les *pratiques habituelles* ordinaires de l'enseignant (ou tâches habituelles), les *pratiques occasionnelles à l'intérieur de l'école* (tâches occasionnelles internes), les *pratiques occasionnelles à l'extérieur de l'école* (tâches occasionnelles externes), les *pratiques associatives syndicales et professionnelles*.

A notre connaissance, il s'agit d'une approche nouvelle de l'environnement de travail de l'enseignant qui permet une plus grande visibilité des différents éléments en interaction avec celui-ci (l'enseignant), et de mieux comprendre la complexité de son action.

La qualité des relations traduisait la satisfaction (ou l'insatisfaction) de l'enseignant au travail (chapitre III). Cette satisfaction correspondait à ***l'écart entre la situation souhaitée D par l'enseignant pour qu'il se montre satisfait et la situation réellement vécue R***. Si l'écart (D – R) est nul, on parlera de satisfaction. Plus cet écart est grand, plus on parlera d'insatisfaction (chapitre III). Au départ, nous avions le choix entre deux approches de la satisfaction au travail : celle qui consiste à demander directement au sujet s'il est satisfait ou pas de telle situation ou de telle activité (cette approche a très longtemps été la plus courante : ADEA, 2000 ; Ndoye, 1996 ; Huberman, 1989 ; Bourgeois, 1983 ; Berger, 1979) et celle où la satisfaction est

déterminée par l'écart entre les résultats attendus et les résultats effectivement obtenus d'une situation ou d'une activité. Cette approche paraît de plus en plus la plus privilégiée dans les analyses de situation de travail en psychologie (Francès, 1993 ; Ripon 1987) ; elle l'est aussi en psychologie clinique (De Leval, 2001 ; Dazord, 1992) ; c'est elle qui a été également adoptée dans notre recherche.

Pour mieux conforter notre choix entre ces deux approches de la satisfaction, nous avons mené dans la phase exploratoire et préexpérimentale, deux enquêtes sur la question, à deux moments différents de l'année scolaire, dont l'une portait sur la première approche et l'autre sur la seconde, auprès d'une même population d'enseignants. L'analyse des résultats de ces deux enquêtes a permis de noter que la première approche était très fortement tributaire de variables cachées qui influencent le discours des enseignants. Ainsi, les opinions relevées de cette façon ne sont pas indépendantes du contexte et du moment (période préélectorale, période électorale, période de grève dans les établissements, période de rentrée scolaire, etc.).

Le retour des résultats auprès des enquêtés, afin de nous assurer laquelle de ces deux approches est la plus fidèle (en termes de restitution de l'opinion réellement avancée par les enseignants et reconnue par les intéressés comme étant celle qui colle le plus avec leurs situations réelles), a permis de constater que tous les enquêtés se reconnaissaient beaucoup plus dans les résultats de la deuxième approche que dans ceux de la première. Comme notre souci est de disposer d'informations suffisamment stables dans la perspective de recherche de solutions aux problèmes que connaissent les enseignants, le choix pour la deuxième approche s'imposait.

La motivation professionnelle, pour sa part, traduisait ***l'effort ou l'énergie qu'un enseignant est prêt à consentir ou déployer dans un contexte précis (situation de contraintes ou situation de non contrainte), sous l'effet de facteurs internes ou externes à lui-même, pour mener à bien une activité***[12] (chapitre IV). Ainsi, notre recherche a pu identifier que la motivation en situation de travail avait, pour chacune des facettes de l'univers professionnel, au moins trois indices : la motivation sans contrainte, la motivation avec contraintes et la motivation globale.

La motivation sans contrainte correspond à la situation où les moyens et les conditions souhaitées par l'enseignant sont réunis ; la motivation avec contraintes équivaut à la situation où les moyens et les conditions souhaitées par l'enseignant ne sont pas réunis. La motivation globale représente l'agrégation de la motivation sans contrainte et de la motivation avec contraintes.

Les facteurs internes et externes correspondent aux résultats attendus par l'enseignant de l'exécution d'une activité. Ils constituent des facteurs motivateurs, encore appelés valeurs motivatrices, attentes, bénéfices ou buts. Les facteurs ***internes*** (renforcement de l'estime de soi, renforcement du sentiment "d'exceller", renforcement du sentiment de contrôler la situation, c'est-à-dire ne pas être le jouet d'une situation, pouvoir agir sur la situation, etc.) correspondent à la motivation intrinsèque (Vallerand et Blanchard, 1998 ; Chartier, 1998 ; Deci et al., 1996 ; Blais et al., 1993). Les facteurs ***externes*** (renforcement du sentiment d'être respecté ou considéré par les élèves, les collègues, le chef de l'établissement, les parents d'élèves, etc. ; renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants; perspectives de carrière,

[12] A notre connaissance, c'est ici aussi une nouvelle approche de la motivation au travail.

etc.) caractérisent la motivation extrinsèque (Perron, 1996 ; Deci et Ryan, 1991 ; Deci et Ryan, 1987).

Parmi les caractéristiques individuelles qui ont été identifiées comme associées aux variables motivationnelles et à la satisfaction (ou à l'insatisfaction), nous en avons retenu dix : *le sexe, la nationalité, l'âge, la durée au poste, le niveau d'enseignement, le diplôme, l'ancienneté au poste occupé, l'académie, la discipline enseignée et l'établissement d'exercice*. Des études comme celle de Ripon (1987) ont montré que ces caractéristiques avaient des relations significatives avec la motivation et la satisfaction de l'individu au travail.

L'approche méthodologique mise en œuvre était de nature quantitative et a permis de mener les actions suivantes (chapitre VI). Dans un premier temps, on a déterminé les quatre principales facettes de l'univers professionnel avec lesquelles l'enseignant est en interaction fréquente (univers physique, univers humain, tâches habituelles et tâches occasionnelles), ainsi que les indices de motivation professionnelle et de satisfaction (ou d'insatisfaction) qui leur sont liés. On a, dans un second temps, construit le questionnaire pour la collecte des informations recherchées (une copie de ce questionnaire est en annexe). Le travail d'expertise et d'épreuves statistiques, auquel ce questionnaire a été soumis, a permis de vérifier sa validité de contenu et son bon niveau de fidélité, attestant qu'il possédait les qualités métrologiques nécessaires et suffisantes pour mesurer les différents indices de la satisfaction (ou de l'insatisfaction) et de la motivation professionnelle. Notre outil devrait donc pouvoir être utilisé à l'avenir, tant dans le cadre d'un élargissement de l'observatoire à d'autres pays, que dans le but de répéter les prises de mesure.

Le troisième temps a porté sur la détermination de la population cible, l'échantillonnage et l'enquête proprement dite sur le terrain, c'est-à-dire la collecte des données dont le traitement statistique a permis d'obtenir les résultats qui suivent (chapitres V, VI et VII)[13]. 595 enseignants des sept disciplines scientifiques et technologiques ciblées ont répondu à l'enquête. Ces disciplines sont, rappelons-le, l'Economie Familiale, l'Education Technologique, les Sciences Naturelles, les Sciences Physiques, Mathématiques, les Maths/Sciences Naturelles et les Maths/Sciences Physiques. Cette approche quantitative a été complétée par des entretiens de nature qualitative, apparus nécessaires pour affiner les résultats obtenus et ouvrir la recherche à des dimensions que les questions fermées n'ont pas permis d'aborder. C'est ainsi que nous avons effectué des entretiens sélectifs approfondis au fur et à mesure de l'analyse des résultats. Le choix des interlocuteurs s'est fait sur la base du souci de diversité des profils des enseignants et des expériences professionnelles.

Cet échantillon observé de 595 enseignants représente 79,44% des enseignants effectivement sollicités (dont le nombre était de 749). Au Sénégal, nous avons obtenu 428 réponses sur 449 questionnaires envoyés, soit un taux de réponses de 95,32%. Au Burkina Faso, 167 réponses ont été reçues sur 300 questionnaires envoyés, soit 56% de réponses.

Les tests du CHI^2 (chapitre VII) ont montré que l'échantillon observé au Sénégal était suffisamment crédible (c'est-à-dire représentatif de la population de référence) pour rendre compte de l'information recherchée. Cette vérification n'a pu être faite avec les données du

[13] L'objectif de toucher le plus nombre possible d'enseignants dans des contextes aussi variés que les pays, nous amené à faire l'enquête dans deux pays : le Burkina Faso et le Sénégal.

Burkina Faso, faute de données précises sur la population de référence dans ce pays[14]. Nous avons pu également noter que les enseignants ont répondu aux différentes questions qui leur ont été posées sur chacune des quatre facettes de l'univers professionnel (univers physique, univers humain, univers des tâches habituelles, univers des tâches occasionnelles).
Globalement, les analyses relatives aux niveaux de satisfaction (ou d'insatisfaction) des enseignants ont montré (chapitre VIII) que ceux-ci étaient insatisfaits et que cette insatisfaction variait en fonction des caractéristiques biographiques des intéressés et suivant la facette considérée de l'univers professionnel. Cette insatisfaction des enseignants du Sénégal et du Burkina Faso semble ne pas être propre aux deux pays. De nombreuses études menées dans d'autres pays ont également signalé une insatisfaction très marquée des enseignants (Klein, 2001 ; Cordie, 1998 ; Defrance, 1998 ; Frenay, Meuris et Lentz, 1990) Le constat a été que l'insatisfaction des enseignants est moins marquée sur la facette tâches habituelles qui, de fait, relève de leur responsabilité, que pour les trois autres facettes (univers physique, univers humain, tâches occasionnelles). Le score d'insatisfaction le plus fort est pour les tâches occasionnelles. Ces résultats sont valables pour le Sénégal et pour le Burkina Faso.

Pour ce qui concerne les niveaux de motivation professionnelle (chapitre IX), les analyses ont révélé que, malgré cette insatisfaction, les enseignants se montrent globalement motivés pour s'investir dans les différentes facettes de leur univers professionnel. Alors que le score d'insatisfaction le plus faible est enregistré dans l'univers des tâches habituelles, c'est aussi pour cette facette que la mesure de motivation est la plus forte, tant pour ce qui est de la motivation sans contrainte que pour la motivation avec contraintes et cela, pour chacun des deux pays. C'est aussi pour cette même facette où l'on relève la plus grande dispersion lorsque les enseignants sont dans une situation professionnelle avec contraintes. De même, nous avons observé que, pour chacune des quatre facettes de l'univers professionnel, le score de motivation sans contrainte est, à chaque fois, plus élevé que celui de la motivation avec contraintes. On peut interpréter cette situation comme une certaine forme de réserve. Tout se passerait comme si, devant des obstacles, les enseignants ne savent pas d'avance quelle attitude adopter. On peut aussi interpréter cette attitude comme une tendance à l'approche ou à l'évitement (cf. notre modèle théorique chapitre IV ; Elliot et Church, 1997).

Nous avons par ailleurs relevé que l'insatisfaction était globalement plus forte chez les enseignants burkinabè que chez leurs collègues sénégalais (chapitre VIII). A l'inverse, la motivation était globalement plus forte chez ces derniers (chapitre IX). Il serait intéressant d'approfondir cette analyse pour identifier les dissemblances et les ressemblances au niveau des facettes et comprendre les différences entre ces deux pays.

Sur un tout autre registre, l'analyse des résultats relatifs aux attentes (c'est-à-dire aux bénéfices ou facteurs motivateurs) des enseignants (chapitre IX), pour lesquelles ils se montreraient prêts à s'investir pleinement dans leur travail (motivation professionnelle), a permis de noter que les six facteurs motivateurs retenus dans le questionnaire ont tous été cités : renforcement du sentiment d'estime des autres, renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité, renforcement du sentiment de contrôler la situation, renforcement du sentiment d'obtenir des avantages, renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants, perspectives de carrière. Ces résultats constituent des facteurs motivateurs valorisés par les enseignants et qui

[14] L'échantillon dans ce pays n'a pu être constitué qu'empiriquement en relation directe avec les établissements ciblés et les directions régionales de l'enseignement.

les pousseraient à s'engager dans une activité, résultats qui confirment les travaux antérieurs sur les buts motivationnelles, parmi lesquels on peut citer Gelpe (2001), Miler et al. (1996), Anderman et Young (1994), Roeser et al. (1996) et Deci et al. (1996).

Par ailleurs, on a aussi constaté que ces facteurs motivateurs variaient suivant les items (c'est-à-dire suivant les actions ou les partenaires considérés), les facettes, le contexte et le type de motivation (sans contrainte ou avec contraintes). Cependant, les enseignants n'accordaient pas tous la même importance (valence) aux différents facteurs motivateurs. Ce phénomène confirme les découvertes antérieures, notamment celles de Francès (1995), Ames (1992a) et Nichols et al. (1985) selon lesquelles les facteurs motivateurs des travailleurs ont une valence plus ou moins grande suivant les individus et que leur ordination n'est pas systématiquement la même d'un individu à l'autre. Nos résultats sont allés plus loin car ils ont permis de noter aussi que l'ordination de ces valences varie suivant le contexte.

Ces résultats montrent ainsi que la motivation professionnelle est essentiellement d'aspiration liée à un objectif (une attente, un résultat non encore atteint) de nature matérielle ou psychologique, ayant chacune une importance propre. Ce sont là des informations qui pourraient être très utiles pour un observatoire de l'enseignement, dans la perspective de suivi de l'évolution des conditions de vie des enseignants, comme le souhaitent les instances internationales d'appui au développement de l'éducation (UNESCO, OIT, AUF, BAD, CONFEMEN) ou sous-régionales (CDEAO, BASE, ADEA).

1.2 – **Impact des variables biographiques des enseignants sur leur motivation professionnelle** (hypothèse n°1)

Les résultats des analyses effectuées pour vérifier cette hypothèse sont résumés dans le tableau n°98. Le détail de ces résultats est présenté dans le chapitre XI.

Tableau n°98 : Synopsis des résultats significatifs d'analyses de l'impact des variables biographiques sur les variables motivationnelles

VARIABLES biographiques	MOTIVATION PROFESSIONNELLE							
	UNIVERS PHYSIQUE		UNIVERS HUMAIN		UNIVERS DES TACHES HABITUELLES		UNIVERS DES TACHES OCCASIONNELLES	
	Motivation sans contrainte (R^2)	Motivation avec contraintes (R^2)	Motivation sans contrainte (R^2)	Motivation avec contraintes (R^2)	Motivation sans contrainte (R^2)	Motivation avec contraintes (R^2)	Motivation sans contrainte (R^2)	Motivation avec contraintes (R^2)
Sexe	S* (.011)	S* (.009)					S* (.008)	
Nationalité	S*** (.034)		S*** (.069)	S*** (.026)		S** (.014)	S** (.014)	S** (.018)
Age		S* (.015)						S* (.018)
Durée dans l'enseignement								S** (.027)
Niveau enseignement								S* (.009)
Diplôme			S* (.013)	S*** (.024)				
Durée au poste						S* (.015)		S** (.025)
Académie	S*** (.052)		S*** (.082)	S** (.037)		S* (.030)		
Discipline	S** (.042)		S*** (.048)	S* (.025)	S** (.011)		S** (.033)	
Etablissement	S*** (.030)	S* (.013)	S*** (.022)	S*** (.024)	S** (.011)	S* (.012)	S* (.012)	S*** (.038)

Légende :

S*** : significatif avec p≤.001

S** : p≤.01

S* : p≤.05

Ces résultats (tableau n°98) montrent que l'hypothèse n°1 est vérifiée 34 fois sur 80 : 11 fois de façon hautement significative, 10 fois très significatives et 13 fois significatives.

Si on regarde les facettes qui sont l'objet des différences significatives, on constate que l'univers humain et l'univers des tâches occasionnelles (10 et 10 différences significatives) présentent des résultats nettement plus différenciés que les facettes univers physique et tâches habituelles (8 et 6 différences significatives).

Une analyse fine de ces résultats (tableau n°98) révèle que sur les 8 variables motivationnelles mises en jeu, la variable biographique **sexe** n'a d'impact significatif que seulement dans trois comparaisons : la motivation sans contrainte et la motivation avec contraintes pour l'univers physique (au seuil de .05) et la motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles (au seuil de .05). Le tableau n°62 avait indiqué que les femmes étaient plus motivées que les hommes, en situation de contraintes comme en situation de non contrainte, dans une activité professionnelle liée à l'univers physique et aux tâches occasionnelles. A notre connaissance, aucune littérature antérieure n'a fait état de tels résultats.

La variable biographique **nationalité** a un impact significatif sur 6 variables motivationnelles, dont 3 sans contrainte et 3 avec contraintes : la motivation sans contrainte pour l'univers physique (au seuil de .001), pour l'univers humain (au seuil de .001) et pour les tâches occasionnelles (au seuil de .01) ; la motivation avec contraintes pour l'univers humain (au seuil de .001), pour les tâches habituelles et les tâches occasionnelles (au seuil de .01).

Par ailleurs, la variable biographique **âge** n'a d'impact significatif que sur seulement deux variables motivationnelles : la motivation avec contraintes pour l'univers physique et pour les tâches occasionnelles (au seuil de .05). Les résultats du tableau n°67 ont montré un niveau de motivation professionnelle plus élevé chez les enseignants de moins de 31 ans que ceux d'entre 31 et 40 ans. Ces résultats semblent confirmer d'autres travaux comme ceux de Fortin (1986), Barbier (1982) ou Murphy (1982).

Quant à la variable **durée dans l'enseignement**, le tableau n°98 montre qu'elle a un impact significatif sur une seule variable motivationnelle : la motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles (au seuil de .01). Alors que pour l'âge, les plus jeunes enseignants ont un niveau de motivation plus élevé que celui des enseignants d'entre 31 et 40 ans, ici les résultats (tableau n°72) ont mis en évidence que le niveau de motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles des enseignants de plus de 15 ans dans la carrière est plus élevé que celui des moins anciens. Ces résultats vont également dans le sens des travaux de Fortin (1986).

L'on note aussi que le **Niveau d'enseignement** n'a d'impact que sur cette même variable motivationnelle : la motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles (au seuil de .05). Les résultats du tableau n°74 ont montré que le niveau de motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles est plus élevé pour les enseignants du secondaire inférieur que celui de leurs collègues du secondaire supérieur.

Deux variables motivationnelles présentent des différences significatives avec la variable biographique **diplôme**. Il s'agit de la motivation sans contrainte et la motivation avec

contraintes pour l'univers humain, respectivement au seuil de .05 et .001. Les résultats des tests (tableau n°76) ont montré que le niveau de motivation sans contrainte pour l'univers humain des enseignants dotés d'un baccalauréat ou d'un DUES est plus élevé que celui des enseignants possédant une maîtrise ou plus. Il en est de même lorsque, pour ce même univers humain, les enseignants sont devant des obstacles.

La **durée au poste** n'a d'impact significatif que sur la motivation avec contraintes pour les tâches habituelles (au seuil de .05) et pour les tâches occasionnelles (au seuil de .01). Ici encore les enseignants les plus anciens au poste (tableau n°78) présentent un niveau de motivation avec contraintes pour les tâches occasionnelles plus élevé que celui des moins anciens (entre 1 et 5 ans).

La variable biographique **académie** a un impact significatif sur quatre variables motivationnelles, dont deux sans contrainte et deux avec contraintes. Il s'agit de la motivation sans contrainte pour l'univers physique et pour l'univers humain (au seuil de .001), de la motivation avec contraintes pour l'univers humain (au seuil de .01). On a remarqué (tableau n°80) que les enseignants les plus motivés en situation de non contrainte se retrouvent le plus souvent dans les académies plus urbaines, où le confort pédagogique et social est globalement supérieur.

Cinq variables motivationnelles sur les 8 présentent des différences significatives avec la variable biographique **discipline**. Sont concernées la motivation sans contrainte pour l'univers physique (au seuil de .01), pour l'univers humain (au seuil de .001), pour les tâches habituelles (au seuil de .01) et pour les tâches occasionnelles (au seuil de .05), et la motivation avec contraintes pour l'univers humain (au seuil de .05). Les résultats ont montré (tableau n°83) un niveau de motivation des enseignants d'Economie Familiale, de Sciences Naturelles et de Sciences Physiques supérieur à celui des enseignants de Maths/Sciences Physiques. Les enseignants d'Economie Familiale et d'Education Technologique sont plus motivés en situation de contraintes pour l'univers humain que leurs collègues de Mathématiques.

L'**établissement** est la variable biographique qui a le plus d'impacts significatifs sur la motivation professionnelle des enseignants. En effet, toutes les 8 variables de motivation présentent des différences significatives avec la variable Etablissement : la motivation sans contrainte pour l'univers physique (au seuil de .001), pour l'univers humain (au seuil de .001), pour les tâches habituelles (au seuil de .01), pour les tâches occasionnelles (au seuil de .05) ; la motivation avec contraintes pour les mêmes facettes, respectivement au seuil de .05, .001, .05, .001. Par ailleurs, les résultats du tableau n°89 ont montré que le niveau de motivation des enseignants variait suivant le type d'établissement fréquenté et la facette considérée. Beaucoup de recherches ont fait état de l'impact de l'établissement (d'autres parlent d'effet établissement), parmi lesquelles Cousin (1993), Talbert et al. (1993), Neave (1988). Ce dernier auteur semble noter que cet établissement pourrait trouver sa source dans le manque d'autonomie des établissements par rapport à l'Etat et suggère l'émergence d'un Etat qui se préoccupera dans la définition des objectifs et l'évaluation, en laissant davantage de liberté aux unités décentralisées (comme l'établissement) la gestion des ressources humaines et matérielles disponibles.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que la motivation avec contraintes (ce qui exige davantage d'efforts, et donc de motivation) présente davantage de différences significatives (18) que la motivation sans contrainte (16 différences). La prise en compte des contraintes suppose davantage d'efforts (et donc davantage de motivation) et les différents sous-groupes d'enseignants sont alors mieux discriminés.

Ce panorama, assez cohérent, se trouve synthétisé dans le tableau n°99 qui fait le portrait, facette par facette, de l'enseignant–type le plus motivé et l'enseignant le moins motivé, par rapport à l'âge et à l'établissement.

Tableau n°99 : Portait-type de l'enseignant le plus motivé et de l'enseignant le moins motivé

FACETTES DE L'UNIVERS PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT	MOTIVATION PROFESSIONNELLE	**L'ENSEIGNANT-TYPE**	
		Le plus motivé Moyenne	Le moins motivé Moyenne
Univers physique	Motivation sans contrainte	• BST • Moins de 31 ans 5.11	• Lycée • 31-40 ans 4.61
	Motivation avec contraintes	• BST • Moins de 31 ans 3.66	• Lycée •Moins de 31 ans 2.84
Univers humain	Motivation sans contrainte	• BST • Moins de 31 ans 4.91	• Lycée • Plus de 40 ans 4.47
	Motivation avec contraintes	• BST • Moins de 31 ans 4.13	• Lycée • 31-40 ans 3.32
Tâches habituelles	Motivation sans contrainte	• Collège • Plus de 40 ans 5.32	• Collège • Moins de 31 ans 4.75
	Motivation avec contraintes	• BST • Moins de 31 ans 4.79	• Collège • Moins de 31 ans 3.82
Tâches occasionnelles	Motivation sans contrainte	• BST • Moins de 31 ans 5.01	• Lycée •Plus de 40 ans 4.78
	Motivation avec contraintes	• BST • Moins de 31 ans 4.37	• Lycée • 31-40 ans 3.35

Le tableau n°99 met clairement en évidence que les scores de motivation sont plus élevés en situation de non contrainte qu'en situation de contraintes, quelle que soit la facette considérée de l'univers professionnel. C'est pour les tâches habituelles (qui relèvent de la responsabilité des enseignants) où l'on note la mesure de motivation la plus élevée par rapport à celles de trois autres facettes.

Une analyse plus poussée de ce tableau n°99 montre que l'enseignant-type le plus motivé est des BST et a moins de 31 ans, avec une moyenne en situation de non contrainte variant entre 5.11 et 4.91, en situation de contraintes entre 4.79 et 3.66. Cela est valable pour l'ensemble des facettes de l'univers professionnel, sauf pour la facette tâches habituelles en situation sans de non contrainte où l'enseignant-type le plus motivé est des collèges avec une moyenne de 5.32. On peut penser que le confort pédagogique qui est celui des BST y est très certainement pour quelque chose.

A l'inverse, l'enseignant-type le moins motivé est pour les facettes univers physique, univers humain, et tâches occasionnelles pour les lycées, avec un âge variant suivant la facette

considérée et la situation de contraintes ou de non contrainte. C'est pour la facette tâches habituelles que l'enseignant-type le moins motivé est des collèges, avec moins de 31 ans.

1.3 - Impact des variables biographiques des enseignants sur leur insatisfaction au travail (hypothèse n°2)

Le tableau n°100 rappelle de façon synthétique les résultats significatifs tirés des analyses statistiques effectuées pour vérifier l'impact des variables biographiques sur les variables d'insatisfaction.

Tableau n°100 : Synopsis des résultats d'analyses de l'impact des variables biographiques sur les variables d'insatisfaction au travail

Variables biographiques	INSATISFACTION			
	Univers physique (R^2)	Univers humain (R^2)	Univers des tâches habituelles (R^2)	Univers des tâches occasionnelles (R^2)
Sexe			S* (.008)	
Nationalité	S*** (.112)			
Age	S*** (.034)			
Durée dans l'enseignement	S*** (.030)		S* (.019)	
Niveau enseignement	S** (.012)			
Diplôme				S* (.011)
Durée au poste	S*** (.040)	S** (.020)		
Académie	S*** (.118)			
Discipline	S*** (.108)	S* (.027)		S* (.024)
Etablissement	S*** (.141)		S** (.016)	S*** (.029)

Légende :
- S*** significatif avec p≤.001
- S** significatif avec p≤.01
- S* significatif avec p≤.05

Ce tableau n°100 montre que l'hypothèse n°2 est vérifiée 16 fois sur 40, dont 8 fois de façon hautement significative, 3 fois de façon très significative et 5 fois de façon significative.

Globalement, la facette univers physique présente des résultats nettement plus différenciés (8 sur 10) que les trois autres facettes, quant à l'impact des variables biographiques sur l'insatisfaction des enseignants à l'égard de ces facettes. Les facettes tâches habituelles et tâches occasionnelles viennent après chacune 3 résultats différenciés. La facette univers humain vient en dernière position avec seulement 2 résultats significatifs. Les deux autres facettes tâches habituelles et tâches occasionnelles ont chacune 3 résultats significatifs.

On voit que les variables socioprofessionnelles et contextuelles présentent des résultats significatifs plus différenciés (à l'exception niveau d'enseignement, du diplôme et de l'académie) que les variables sociodémographiques (sexe, nationalité, âge).

En regardant les variables biographiques une à une, on constate que le **sexe** et le **diplôme** sont les seules variables biographiques qui n'ont pas d'impact significatif sur l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique. Ces deux variables biographiques n'interviennent significativement que, respectivement, sur l'insatisfaction à l'égard des tâches habituelles et l'insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles (au seuil de .05). Comme les tests de comparaison des moyennes ont montré (tableau n°63) que les hommes ont un score d'insatisfaction supérieur à celui des femmes, on peut retenir que l'insatisfaction peut varier

dans l'univers des tâches habituelles suivant qu'on est enseignante ou enseignant. Ces résultats confirment ceux de l'ADEA (2000) qui ont montré, qu'en moyenne, le degré de satisfaction à l'égard de la situation professionnelle est plus élevé chez les enseignantes que chez les enseignants.

La variable biographique **nationalité** n'a d'impact significatif que sur l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique (au seuil de .001). Le tableau n°65 avait montré aussi que les enseignants burkinabè avaient un niveau d'insatisfaction plus élevé que celui de leurs collègues sénégalais cela, quelle que soit la facette considérée.

Comme pour la nationalité, l'**âge** n'a d'impact significatif que sur une seule variable d'insatisfaction : l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique (au seuil de .001). On a noté (tableau n°68) que les enseignants de moins de 31 ans avaient un score d'insatisfaction plus élevé que celui de leurs collègues de plus de 40 ans.

Deux variables d'insatisfaction entretiennent un impact significatif avec la **durée dans l'enseignement**. Il s'agit des variables l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique (au seuil de .001) et l'insatisfaction à l'égard des tâches habituelles (au seuil de .05). Dans le tableau n°73, on s'est aperçu que l'insatisfaction des enseignants de plus de 15 ans d'ancienneté au poste est plus forte que celle des catégories d'ancienneté inférieure. On peut interpréter ce phénomène par le fait que les jeunes enseignants, n'ayant pas d'expérience professionnelle suffisante, on moins de possibilité d'avoir une vue critique de la profession enseignante. Ces résultats confirment aussi ceux obtenus par l'ADEA (2000). Dans cette dernière étude, il a été démontré que les jeunes enseignants étaient nettement plus satisfaits du métier d'enseignant que les anciens.

Comme pour la nationalité et l'âge, le **niveau d'enseignement** n'a d'impact significatif que sur une seule variable d'insatisfaction : l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique (au seuil de .01). Les enseignants du secondaire sont aussi de loin plus insatisfaits que ceux du niveau inférieur (tableau n°75).

Pour la **durée au poste**, elle a un impact significatif sur l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique (au seuil de .001) et l'insatisfaction à l'égard de l'univers humain (au seuil de .01). On a noté que les enseignants les moins anciens au poste avaient un niveau d'insatisfaction plus élevé que les plus anciens (tableau n°79).

Une seule variable d'insatisfaction présente une différence significative avec l'**académie** : c'est l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique (au seuil de .001). Le tableau n°81 avait montré que cette insatisfaction est plus marquée chez les enseignants burkinabè que chez leurs collègues sénégalais, et que par ailleurs, c'est dans les régions rurales que cette insatisfaction est plus forte dans les régions rurales que dans les régions urbaines. On peut légitimement

penser que c'est ici aussi l'effet du confort pédagogique plus attrayant dans les zones urbaines que rurales.
La **discipline** influence significativement trois variables d'insatisfaction : l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique (au seuil de .001), l'insatisfaction à l'égard de l'univers humain (au seuil de .05) et l'insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles (au seuil de .05).

De l'ensemble de ces résultats relatifs à l'impact de la discipline sur les variables d'insatisfaction (tableau n°84), on peut tirer quatre informations importantes :

(1) les enseignants de Mathématiques, Maths/Sciences Physiques et Maths/Sciences Naturelles sont très insatisfaits de leur univers physique ;

(2) ceux d'Education Technologique, Economie Familiale, Sciences Naturelles et Sciences Physiques sont nettement moins insatisfaits de leur univers physique ;

(3) les enseignants en Education Technologique présentent une situation typique ; si globalement ils sont les moins insatisfaits, ils se montrent très insatisfaits sur les relations humaines. Une enquête plus fine (SANE, 2000) montre que ceux-ci se considèrent comme peu " reconnus " ;

(4) les enseignants de Sciences Physiques, Maths/Sciences Physiques, Sciences Naturelles, Economie Familiale, Maths/Sciences Naturelles sont très insatisfaits de leur univers des tâches occasionnelles.

L'**établissement** est la variable biographique qui semble avoir le plus d'impact sur l'insatisfaction des enseignants à l'égard de l'univers professionnel avec trois résultats significatifs sur quatre, dont deux hautement significatifs et un très significatif. Ce sont les variables d'insatisfaction à l'égard de l'univers physique (au seuil de .001), insatisfaction à l'égard des tâches habituelles (au seuil de .01) et insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles (au seuil de .001).

Ces résultats relatifs à l'établissement (tableau n°90) permettent de tirer deux leçons :

(1) les enseignants des BST sont globalement les moins insatisfaits (effet probable de l'univers physique plus riche que dans les autres types d'établissement); leur insatisfaction la plus forte est à l'égard des tâches occasionnelles ;

(2) c'est d'ailleurs dans l'univers des tâches occasionnelles que les enseignants (quel que soit le type d'établissement) sont les plus insatisfaits ; cette situation mériterait des investigations plus poussées ;

(3) c'est dans l'univers des tâches habituelles où les enseignants de chacun des trois groupes d'établissement sont les moins insatisfaits ;

(4) enfin, c'est dans l'univers physique que les enseignants de collège et de lycée ont l'insatisfaction la plus forte (effet du confort pédagogique nettement moins attrayant que dans les BST).

L'étude de l'ADEA (2000) a montré que les enseignants de collèges et de lycées ont un degré de satisfaction moindre que leurs collègues des écoles primaires.
Pour terminer, nous retiendrons de cette analyse cinq informations importantes : i) les variables biographiques ont bien un impact significatif sur l'insatisfaction des enseignants au travail ; ii) les variables biographiques sexe et diplôme n'ont pas d'impact significatif sur l'insatisfaction à l'égard de l'univers physique ; iii) seules les variables biographiques durée au poste et discipline ont un impact significatif avec l'insatisfaction à l'égard de l'univers humain ; iv) les variables biographiques sexe, durée dans l'enseignement et établissement n'ont d'impact significatif que sur l'insatisfaction à l'égard des tâches habituelles ; v) le diplôme, la discipline et l'établissement n'ont d'impact significatif que sur l'insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles.

1.4 – Impact de l'insatisfaction au travail des enseignants sur leur motivation professionnelle **(hypothèse n°3)**

Les résultats des analyses statistiques effectuées ont permis de recenser les impacts significatifs de l'insatisfaction sur les variables motivationnelles. Ces résultats sont rappelés de façon résumée dans le tableau n°101.

Tableau n°101 : Impact des variables d'insatisfaction sur la motivation professionnelle

Univers professionnel	Motivation professionnelle	Insatisfaction à l'égard de l'univers physique			
		univers physique (R^2)	univers humain (R^2)	univers tâches habituelles (R^2)	Univers tâches occasionnelles (R^2)
Univers Physique	Sans contrainte				
	Avec contraintes	S** *(.011)*			
Univers humain	Sans contrainte		S*** *(.095)*		
	Avec contraintes				
Univers des tâches habituelles	Sans contrainte			S** *(.012)*	
	Avec contraintes			S** *(.013)*	
Univers des tâches occasionnelles	Sans contrainte				S*** *(.058)*
	Avec contraintes				S*** *(.067)*

R^2 : en italique

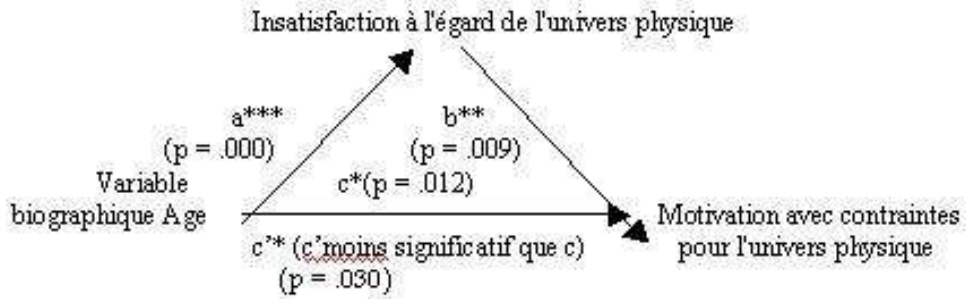
Légende :
- S*** significatif avec p≤.001
- S** significatif avec p≤.01
- S* significatif avec p≤.05

Le tableau n°101 montre que si l'on prend en considération tous les croisements possibles, l'hypothèse n°3 est vérifiée dans 6 cas sur de 32 analyses, dont 3 montrent des résultats très significatifs et 3 des résultats hautement significatifs. Il nous paraît intéressant d'analyser ce tableau pour voir si les résultats significatifs et les résultats non significatifs se distribuent selon un modèle cohérent (axe diagonal : 6 analyses sur 8).
A deux exceptions près, la motivation est reliée à l'insatisfaction, dans la mesure où on reste dans le même univers.

1.5 – Par rapport à l'objectif de la médiation de l'insatisfaction dans les relations entre les variables biographiques des enseignants et leur motivation professionnelle (hypothèse n°4)

Les analyses statistiques effectuées pour la vérification de l'hypothèse n°4 ont permis de noter que celle-ci est vérifiée dans quatre cas avec seulement trois variables biographiques (âge, discipline et établissement) sur les dix introduites (sexe, âge, nationalité, durée dans l'enseignement, niveau d'enseignement, diplôme, durée au poste, académie, discipline et établissement). Il s'agit de : i) l'impact de la variable biographique **âge** sur la motivation avec contraintes dans l'univers physique (tableau n°71) ; ii) l'impact de la variable biographique **discipline** sur la motivation sans contrainte dans les tâches occasionnelles (tableau n°88) ; iii) l'impact de la variable biographique **établissement** sur la motivation avec contraintes dans les tâches habituelles (tableau n°95) ; iv) l'impact de la variable biographique **établissement** sur la motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles (tableau n°96). Ces résultats sont schématisés comme suit (figures n°36 à 39).

Figure n°36 : Impact de l'**Age** sur la Motivation avec contraintes pour l'univers physique par la médiation de l'insatisfaction



Légende : - *** significatif avec p≤.001
- ** significatif avec p≤.01
- * significatif avec p≤.05
- NS non significatif

Figure n°37 : Impact de la **Discipline** sur la Motivation sans contrainte pour les tâches occasionnelles par la médiation de l'insatisfaction

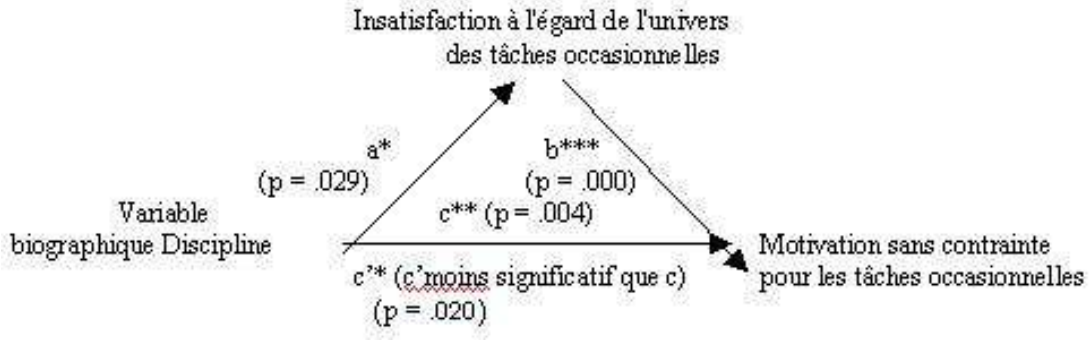


Figure n°38 : Impact de l'**Etablissement** sur la Motivation avec contraintes
pour l'univers des tâches habituelles par la médiation de l'insatisfaction

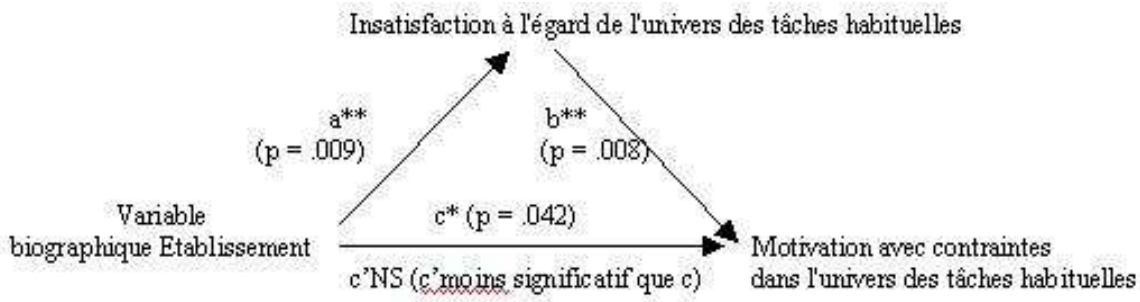
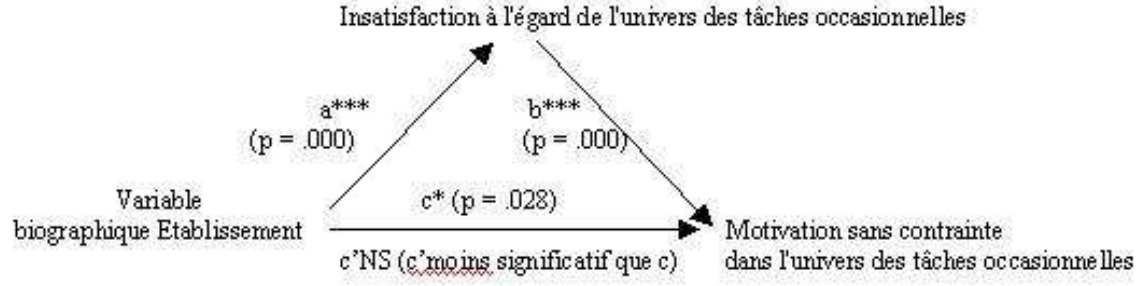


Figure n°39 : Impact de l'**Etablissement** sur la Motivation sans contrainte
pour l'univers des tâches occasionnelles par la médiation de l'insatisfaction



En guise de conclusion on peut retenir que, même si nous n'avons pas rencontré dans notre revue de la littérature des travaux antérieurs affirmant ou infirmant ces résultats, nous avons quand même pu relever des rapprochements avec certaines études notamment sur l'impact de l'âge avec la recherche doctorale de Delobbe (1999), l'impact de la discipline avec celle de Guyot (1998) ou sur l'effet établissement avec la recherche doctorale de Galand (2001), les travaux de Bressoux (1994), de Charlier (1994) et de Cousin (1993).

Après cette présentation des résultats obtenus dans notre recherche, il nous paraît nécessaire de faire quelques suggestions d'ordre théorique, méthodologique et des pistes pour des recherches ultérieures.

II - IMPLICATIONS THEORIQUES

Au regard des résultats de cette recherche, huit implications majeures semblent se dégager sur le plan théorique.

(1) – L'analyse de l'activité enseignante doit se faire en tenant compte du fait que l'univers professionnel de l'enseignant ne se limite pas à la classe ou à l'établissement, mais constitué par un ensemble de facettes (ou dimensions) plus ou moins complexes, en interaction dynamique avec l'activité enseignante. C'est le cas notamment avec l'univers physique qui caractérise l'environnement physique et matériel de travail de l'enseignant, l'univers humain (caractérisant les relations de l'enseignant avec l'ensemble des autres acteurs de l'école), l'univers des tâches habituelles (symbolisant les activités quotidiennes régulières d'enseignement), l'univers des tâches occasionnelles (symbolisant les activités périodiques de l'enseignant à l'intérieur et à l'extérieur de l'école). Nous n'avons pas pu analyser l'univers des associations syndicales et

professionnelles (caractérisant les activités de l'enseignant dans un syndicat d'enseignants ou dans une association d'enseignants). Il serait intéressant des recherches futures puissent investiguer cet univers.

(2) - La motivation professionnelle est un processus dynamique étroitement lié à la situation de travail ; dans ce sens elle doit être analysée en tenant de deux situations majeures :

> i) la situation de non contrainte (qui traduit la situation où les moyens et les conditions de travail souhaitées sont réunis) ; cette situation engendre un type de motivation dit motivation sans contrainte ;
>
> ii) la situation de contraintes (qui traduit la situation où les moyens et les conditions de travail souhaitées ne sont pas réunis) ; cette situation engendre un autre type de motivation appelé motivation avec contraintes.

Ces résultats empiriques confirment la pertinence d'une telle distinction.

(3) – La motivation professionnelle subit l'influence de diverses caractéristiques biographiques des enseignants parmi lesquelles le sexe, l'âge, la nationalité, l'ancienneté dans la carrière, le niveau d'enseignement, le diplôme, l'ancienneté au poste, l'académie ou région d'exercice, la discipline enseignée, l'établissement fréquenté). Cette influence varie suivant la facette considérée de l'univers professionnel et la situation dan laquelle cette motivation est sollicitée.

(4) – La motivation professionnelle subit également l'influence de l'insatisfaction des enseignants à l'égard de la facette considérée de leur univers professionnel.

(5) – En situation de travail, la satisfaction (ou l'insatisfaction) des enseignants est à considérer comme le résultat de l'écart entre les attentes des enseignants et ce que leur procure réellement le travail affecté de leur valence. Si cet écart est nul, c'est qu'il y a une réelle satisfaction des enseignants par rapport à ce que leur procure le travail ; plus cet écart est important, plus on est en présence d'une insatisfaction.

(6) – La satisfaction (ou l'insatisfaction) au travail subit aussi l'influence des caractéristiques biographiques des enseignants, en particulier celles qui suivent : sexe, âge, nationalité, ancienneté dans la carrière, niveau d'enseignement, diplôme, ancienneté au poste, région ou localité d'exercice, discipline enseignée, établissement fréquenté. Comme pour la motivation professionnelle, cette influence varie suivant la facette considérée de l'univers professionnel.

(7) – Toute approche de la motivation professionnelle des enseignants mérite que l'on se pose la question sur le rôle médiationnel éventuel de l'insatisfaction dans les relations entre cette motivation et les caractéristiques biographiques des enseignants, particulièrement l'âge, la discipline enseignée ainsi que l'établissement fréquenté.

(8) – Les attentes (buts ou facteurs motivateurs) sont variables et très liées aux individus (chapitre X). Pour une activité donnée, on peut être motivé pour des raisons différentes, soit pour une valeur en soi, soit pour un moyen permettant d'atteindre des objectifs qui sont eux-mêmes valorisés, comme l'ont déjà souligné certains travaux (Quintanilla et Wilpert, 1991 ;

Pahl, 1988). C'est aussi le lieu de souligner que de nombreuses études ont souligné l'idée que les attentes prédisaient l'orientation motivationnelle. Parmi ces études, on peut citer Roeser et al. (1996), Treasure (1997), Wentel (1997). D'autres travaux se sont intéressés à des aspects plus spécifiques des attentes comme le sentiment d'appartenance (Goodnow, 1993) ou la réalisation de soi (Perron, 1997).

III - IMPLICATIONS METHODOLOGIQUES

Cinq principales implications d'ordre méthodologique nous paraissent se dégager des résultats de notre recherche : implication d'approche méthodologique, implication liée au questionnaire et au traitement statistique des données, implication liée au choix du terrain et de la population cible, implication liée à l'administration du questionnaire et à la collecte des données, implication liée à l'analyse comparée des résultats issus de contextes différents.

Première implication liée à l'approche méthodologique. Nous avons développé une approche quantitative, privilégiant l'utilisation d'un questionnaire. Ce choix s'était justifié par le fait que nous avions estimé que l'enjeu méritait que nous tenions compte des opinions du plus grand nombre (souci de représentativité) dans le cadre de la création d'un observatoire. Nous avions aussi fait l'hypothèse que bien des variables étaient liées à des phénomènes organisationnels ou, plus largement, à des caractéristiques propres à chaque établissement ou type d'établissement. Ce qui a fait que pour chaque type d'établissement, nous avons cherché à toucher le maximum d'enseignants. Très vite, certaines limites de cette approche sont apparues, surtout lors de la contextualisation du questionnaire. Le principe d'entretiens complémentaires, d'ordre qualitatif, est apparu nécessaire afin d'ouvrir la recherche à des dimensions que les questions fermées n'ont pas permis d'aborder. C'est ainsi que nous avons effectué des entretiens sélectifs approfondis au fur et à mesure de l'analyse des résultats. Le choix des interlocuteurs s'est fait sur la base du souci de diversité des profils des personnes sollicitées et de leurs expériences professionnelles.

Deuxième implication liée à la construction du questionnaire et au traitement statistique des données. A propos du questionnaire même, il faut avouer que sa construction a été une démarche complexe et longue, où la subjectivité du chercheur était en conflit permanent avec sa volonté d'objectivité. La définition des objectifs de la recherche, la consultation d'acteurs de terrain, le choix des variables du cadre théorique, l'adéquation des items avec les hypothèses, la recherche des mots adéquats pour les items, les contraintes budgétaires, le temps, entre autres, ont été autant de moments de contraintes, d'hésitations, d'arbitrage entre plusieurs alternatives avant de nous repositionner, dans la perspective d'obtenir des résultats fiables.

La tâche de construction proprement dite s'est faite en deux temps. D'abord, il a fallu sélectionner les variables les plus pertinentes parmi un volume impressionnant de variables potentielles. Ensuite, il a fallu également fixer les typologies de variables servant de base pour la construction des items. Si la première tâche a porté pour l'essentiel sur les variables explicatives, à savoir les caractéristiques biographiques des enseignants, la seconde tâche fut au cœur de la recherche : la détermination des variables dépendantes motivation professionnelle et satisfaction). Celles-ci étaient étroitement liées à l'univers professionnel des enseignants, donc aux facettes qui la composent. Comme nous avions affaire à des macrovariables (univers

professionnel, motivation professionnelle, satisfaction ou insatisfaction, caractéristiques biographiques des enseignants), la tâche n'était pas facile pour la détermination des indices de mesure de chacune d'entre elles.

Pour y parvenir, il nous a fallu une intense revue de la littérature. Il y a eu de nombreux va et vient entre le terrain et notre lieu de travail, la consultation d'autres questionnaires. A plusieurs reprises, nous avons reçu des observations et des commentaires parfois nuancés des personnes sollicitées concernant le choix de certains mots ou expressions, la longueur du questionnaire, les relations entre variables, etc. Il a fallu un long temps d'analyse, d'essai, d'évaluation, de remédiation, avant de voir le questionnaire final arriver. Cette étape a demandé beaucoup plus de temps que l'enquête proprement dite.

Le travail d'expertise auquel ce questionnaire a été soumis et d'épreuves statistiques a permis de vérifier la validité de contenu et le niveau de fidélité de celui-ci. On a pu ainsi, au vu des résultats statistiques, conclure que l'instrument conçu possédait les qualités métrologiques nécessaires et suffisantes pour mesurer les différents indices de la satisfaction (ou de l'insatisfaction) et de la motivation professionnelle du modèle théorique adopté (chapitre VI). C'est ainsi que nous avons pu identifier les indices de mesure de la motivation professionnelle et de la satisfaction (ou de l'insatisfaction). C'est ainsi que, compte tenu du nombre élevé des items et pouvant varier selon le type de motivation (sans contrainte et avec contraintes), ces indices sont des moyennes et non de simples sommes.

Troisième implication liée au choix du terrain d'enquête et de la population cible. Le choix du terrain a été une phase déterminante. Il a été un moment d'hésitation, d'analyse, d'évaluation de nos moyens. Notre choix s'est finalement porté sur les enseignants du Sénégal. Comme il fallait également élargir cette expérience à d'autres contextes, d'autres pays, compte tenu de l'objectif d'alimenter un observatoire international de l'enseignement, le Burkina Faso a été choisi. Ce large balayage a été dicté par le souci que les enseignants dans des contextes variés sont touchés par divers problèmes sociodémographiques et socioprofessionnels qui ne sont pas sans conséquence sur l'évolution du système éducatif et donc sur la motivation professionnelle de ces enseignants.

Le choix porté sur les seuls enseignants du Burkina Faso et du Sénégal se justifie par deux raisons principales. D'abord, le Sénégal était notre pays d'origine ; il pouvait donc nous offrir des facilités certaines pour l'accès au public ciblé. Ensuite, quand il s'est agi d'élargir notre champ d'expérimentation dans d'autres contextes (pays), des contacts ont pris été pris avec différents pays de la région ciblés par l'observatoire. Le Burkina Faso a été le premier pays à réagir favorablement à notre appel, trois semaines après. D'autres pays comme le Congo, le Mali, le Cameroun, la Guinée, la Mauritanie et le Gabon avaient aussi répondu favorablement, mais entre 6 et 10 mois plus tard. Comme les moyens dont nous disposions ne permettaient pas, dans cette phase expérimentale, de couvrir tous ces pays en même temps, nous n'avions d'autre choix que de nous limiter aux deux premiers, le Burkina Faso et le Sénégal. C'était la deuxième raison.

Le choix s'est également porté sur les enseignants évoluant dans du secondaire public (secondaire inférieur et secondaire supérieur), particulièrement ceux des disciplines scientifiques et technologiques (Economie Familiale, Education Technologique, Sciences Naturelles, Sciences Physiques, Mathématiques, Maths/Sciences Naturelles et Maths/Sciences Physiques) pour trois raisons. D'abord, l'analyse a montré que c'est surtout au secondaire que

se manifestent de la manière la plus aiguë les perturbations mentionnées précédemment. Ensuite, le cadre normatif du secondaire a été le plus délaissé par la plupart des innovations et des réformes engagées par les Gouvernements (au Sénégal par exemple, les bailleurs de fonds avaient privilégié pour ne pas dire imposé la priorité à l'éducation de base et à l'enseignement supérieur avec toutes les conséquences qui en ont découlé et qui sont venues aggravées la situation avec les années blanches et les années invalidées). Ainsi, si c'est bien l'ensemble du système éducatif qui subit une mutation, c'est sans doute au secondaire que les perturbations semblaient être les plus importantes. C'est par conséquent là que nous avons pensé pouvoir saisir avec le plus de précision les transformations en cours. La deuxième raison est liée au fait que, contrairement aux enseignants des autres disciplines, les effectifs des enseignants des disciplines et technologiques dans ces deux pays étaient en rapport avec nos moyens financiers. Mieux, pour les quelques innovations ou réformes engagées par les gouvernements au bénéfice des disciplines enseignées dans le secondaire, ces disciplines expérimentales ont été les moins touchées.

La troisième justification de ce choix, enfin, liée au niveau d'enseignement, était que nous ne pouvions pas travailler sur l'ensemble des niveaux du cursus scolaire (du préscolaire au supérieur) et des types (ou réseaux) d'enseignement (public et privé) pour des raisons à la fois de moyens financiers et d'ampleur de travail. Le secondaire était le terrain qui nous paraissait le plus rapidement accessible, étant donné aussi notre position institutionnelle dans le système éducatif sénégalais. Compte tenu également de l'élargissement du terrain d'enquête, il nous était matériellement impossible de toucher l'ensemble de la population de référence dans les deux pays. Ce qui a nécessité l'option pour un échantillonnage ; en ayant à l'esprit que l'échantillon devrait être suffisamment représentatif de la population enseignante de référence. La difficulté majeure rencontrée à ce niveau, qu'il importe de prendre en considération pour des recherches futures de cette envergure, est celle de la disponibilité de données statistiques sur la population de référence suffisamment fiables à partir desquelles l'échantillonnage s'opérerait. L'expérience a montré que les données officielles qui nous ont été fournies ne reflétaient pas souvent les réalités sur le terrain. Aussi, avions-nous souvent eu à combiner exploitation des données officielles et confrontation avec celles collectées par nos soins sur le terrain pour arriver à obtenir un échantillon suffisamment crédible pour rendre compte des informations recherchées.

Quatrième implication liée à l'administration du questionnaire et à la collecte des données. L'envoi du questionnaire et son administration ont été précédés par une campagne de sensibilisation auprès de chefs d'établissement et des enseignants sur les motifs de la recherche et la nécessité de disposer d'informations qui reflètent la réalité du terrain. Une planification des actions à mener qui tient compte de l'élargissement du champ d'expérimentation s'est avérée indispensable. Pour la collecte des données, tout s'est déroulé, globalement, dans les délais programmés au Sénégal. Cependant, si au Burkina Faso, nous n'avons pas rencontré d'obstacles majeurs dans la phase d'adaptation du questionnaire au contexte et de son administration, la collecte des réponses a semblé poser quelques problèmes liés à la période de notre passage dans ce pays (fin de l'année scolaire alors que la plupart des enseignants ciblés étaient dans des centres d'examens). Ce qui n'a pas manqué d'avoir des incidences sur le nombre de réponses obtenues dans les délais prescrits. Notre passage "tardif" au Burkina Faso était lié à des problèmes de mise en place des moyens promis par les institutions internationales. Cette information nous paraît utile pour des recherches ultérieures de cette envergure.

Cinquième implication liée à l'analyse comparée des résultats issus de contextes différents. Au regard de notre propre expérience et en référence à de nombreuses recherches antérieures relatives à l'éducation comparée (Meuris, 1992 ; Lé Thành Khôi, 1981 ; Van Daele, 1993 ; Bereday, 1964), trois principales étapes nous paraissent fondamentales pour une bonne analyse comparative. Il y a d'abord l'étape dite d'analyse descriptive, où l'on fait le bilan des informations collectées. Celle-ci est suivie par l'étape dite de l'interprétation qui replace les faits étudiés dans un contexte plus large. Enfin, il y a l'étape de rapprochement des faits entre eux de manière à percevoir les similitudes et les différences. Celle-ci permet de distinguer, parmi l'ensemble des faits, ce qui est spécifique à un pays, à une région, ce qui accidentel et ce qui est généralisable.

Si nous avons tenté de respecter ces différentes étapes dans notre recherche, il est important de souligner un obstacle majeur que nous n'avons pas suffisamment pris en compte : il s'agit de la phase préalable de connaissance, au niveau macro, des systèmes éducatifs des pays supports de l'étude. Nous nous sommes particulièrement intéressés aux seules données du questionnaire. Or, pour les étapes de rapprochement et de confrontation des résultats, les seules informations du questionnaire et des quelques interviews ne paraissaient pas suffisantes pour mener à bien ce travail. C'est pourquoi, nous suggérons pour des recherches futures qu'une phase préalable de recueil d'informations sur les systèmes éducatifs à étudier (fonctionnement, gestion, organisation, etc.) soit prévue.

IV - IMPLICATIONS PRATIQUES

Outre les implications théoriques et méthodologiques évoquées précédemment, il nous semble que les résultats obtenus ont aussi des implications pratiques qu'il importe de souligner. Nous fondons notre position sur les quelques éléments suivants. D'abord, rappelons que l'échantillon sur lequel nous nous sommes appuyés bénéficie d'une bonne solidité de représentativité par rapport à la population de référence et une garantie de la générabilité des résultats (chapitres VI et VII). Rappelons aussi que la multiplicité des variables examinées tant au niveau des caractéristiques biographiques qu'au niveau des facettes considérées de l'univers professionnel de l'enseignant a permis d'assurer un niveau de contrôle acceptable de la variance, ce qui milite en faveur des effets ainsi mis en évidence par nos résultats. Rappelons enfin que l'analyse en composantes principales effectuée (chapitre VI) a montré des structures factorielles relatives aux différentes composantes mesurées de la motivation professionnelle et de la satisfaction (ou de l'insatisfaction) au travail ayant permis de conclure à une bonne validité de construit du questionnaire, c'est-à-dire qu'il possède les qualités métriques requises pour mesurer les différentes composantes de la motivation professionnelle et de la satisfaction au travail notre modèle théorique.

Nonobstant les quelques insuffisances soulignées tant au niveau théorique que méthodologique, nous pensons aussi que la portée des implications pratiques que l'on peut tirer de ces résultats dépassent le cadre des deux pays ayant servi de base pour la recherche empirique, même si également nous sommes conscients que ces résultats sont à relativiser par rapport aux questions qui ont été posées.

Ceci dit, cinq principales implications pratiques nous semblent suggérées par les présents résultats.

La première implication pratique a trait à l'approche de la motivation professionnelle dans la gestion au quotidien des enseignants. En effet, dans l'introduction générale, nous nous sommes posés les questions suivantes : Pourquoi certains enseignants font tout pour ne faire que le strict minimum du travail qui leur est demandé, alors que d'autres essayent de donner le meilleur d'eux-mêmes et déploient de grands efforts ? Pourquoi certains sont si pressés de quitter le lieu de travail, parfois avant l'heure requise, alors que d'autres vont au-delà ? Pourquoi certains enseignants sont-ils pressés de voir les élèves dans la rue pour rejoindre la salle des professeurs ou la cafétéria, alors que d'autres se plaignent des grèves scolaires qui retardent la formation ? Pourquoi certains enseignants refusent-ils de participer aux projets de recherche pour l'amélioration des services de l'école, alors que d'autres y déploient toute l'énergie dont ils disposent ?

Notre réponse a été qu'il y avait là un réel problème de motivation professionnelle, sans pour autant savoir comment celle-ci est influencée.

Les résultats obtenus par notre recherche ont montré que la motivation professionnelle des enseignants est un processus dynamique qui subit l'influence des caractéristiques biographiques des intéressés et de leur insatisfaction au travail. Mieux, ils ont indiqué que l'insatisfaction médiatisait significativement, du moins dans un certain nombre de cas, l'impact des caractéristiques biographiques sur la motivation professionnelle. Il est maintenant clair que ces résultats apportent des éléments de réponse à ces interrogations de départ. Ces comportements sont probablement la conséquence, du moins partielle, de ce rôle médiationnel de l'insatisfaction que vivent les enseignants (chapitre VIII).

C'est pourquoi nous pensons que la recherche de stratégies motivationnelles des enseignants et la mise en œuvre de celles-ci doit prendre en compte les indices d'insatisfaction de ces enseignants, leurs caractéristiques biographiques, particulièrement l'âge, la discipline enseignée ainsi que l'établissement fréquenté.

La deuxième implication d'ordre pratique est relative aux stratégies motivationnelles. Les descriptions théoriques qui ont fait l'objet de la première partie ont progressivement permis de comprendre la complexité des processus de motivation. Mais passer de l'analyse théorique et de la réflexion à la pratique est toujours difficile. Quelles leçons pratiques peut-on retenir, c'est-à-dire pour le choix et la mise en œuvre de stratégies motivationnelles efficaces ? Nous pensons pouvoir brosser quelques pistes. Pour un travail donné, on peut être motivé pour des raisons différentes, soit pour une valeur en soi, soit pour un moyen permettant d'atteindre des objectifs qui sont eux-mêmes valorisés (Quintanilla et Wilpert, 1991 ; Pahl, 1988). Ce qui signifie qu'il n'y a pas de recette universelle pour motiver, mais des indications spécifiques que l'analyse théorique de chacune des étapes du processus motivationnel permet de définir et de valider. Autrement dit, il nous semble que les prescriptions générales et normatives gagneraient à céder le pas à des schémas permettant de décrire des processus motivationnels propres à chaque situation d'enseignement, et d'en faire le diagnostic afin de chercher des solutions adaptées.

La nécessité de disposer de modèles flexibles de stratégies motivationnelles prend ici un relief particulier au moment où la diversité devient la règle dans le monde de l'enseignement, où les conditions de travail et la signification même de l'enseignement sont en train de changer profondément. Chercher à faire correspondre la culture organisationnelle de l'univers

professionnel des enseignants, les conditions de travail et la politique même de gestion de ce personnel, d'une part, ce que cherche et ce que valorise chaque enseignant, d'autre part, pourrait contribuer à stimuler leur motivation professionnelle. De même, savoir quelles sont leurs priorités et la hiérarchie des valeurs qui caractérisent ces priorités constitue, à nos yeux, une des conditions essentielles à une politique efficace de motivation professionnelle des enseignants. Des réponses essentiellement matérielles et financières systématiquement appliquées sans discernement n'auraient qu'une efficacité limitée, peut-être même risqueraient-elles d'aggraver l'insatisfaction et par suite la démotivation. Ce qui ne veut pas dire que les facteurs motivateurs d'ordre matériel et financier n'ont pas d'effet.

La troisième implication pratique est d'ordre sociodémographique et socioprofessionnelle. La caractéristique biographique **âge** semble être une variable dont l'impact sur la motivation professionnelle passant par l'insatisfaction est révélé significatif, en particulier pour ce qui touche l'univers physique en situation de contraintes. Il est donc important que dans la recherche de stratégies motivationnelles dans l'univers physique que cette variable âge puisse entrer en ligne de compte.

Par ailleurs, deux variables de type collectif se sont révélées de puissants prédicteurs de la motivation professionnelle dans l'univers des tâches habituelles et des tâches occasionnelles : la **discipline** et l'**établissement**. A nos yeux, c'est à partir d'une approche collective ou de groupe, c'est-à-dire par discipline et par établissement que l'on pourrait aussi espérer identifier des stratégies motivationnelles susceptibles d'avoir des effets significatifs sur la motivation professionnelle des enseignants, dans les univers considérés, tenant bien sûr compte de l'insatisfaction des concernés à l'égard de ces univers.

La quatrième implication pratique a trait à l'ouverture de l'école sur le monde environnant. L'autre apport des résultats de cette recherche concerne aussi l'ouverture qui pourrait être tentée en direction de l'environnement économique local. Les enseignants y sont prêts et il y a là un levier leur permettant de faire basculer dans le passé le sentiment étouffant d'être dans une impasse. Non pas, évidemment, que nous envisageons de faire basculer ce corps professoral d'un secteur dans un autre. Tout au contraire ! Nous pensons, en effet, qu'il pourrait être possible de définir et mettre en œuvre avec les nouveaux partenaires, ce que nous appellerons volontiers la " nouvelle relation pédagogique " garant d'une approche plus réaliste et plus systémique de l'école que réclament toutes les réformes (Postic et De Ketele, 1988).

La cinquième et dernière implication pratique et qui, à notre avis, conditionnerait beaucoup les autres, a trait à la mise en place d'un observatoire de l'enseignement. En effet, au regard de la multiplicité des facettes qui composent l'univers professionnel des enseignants, et donc des variables avec lesquelles ceux-ci sont en interaction permanente, il est fort probable, qu'à l'instar de l'insatisfaction, de nombreuses autres variables cachées et non prises en compte dans la présente étude joueraient également ce rôle médiationnel. Leur identification devient plus qu'une nécessité, si l'on veut véritablement s'engager dans la recherche de stratégies motivationnelles susceptibles de mobiliser les enseignants. Au regard des expériences passées, il nous semble que seul un observatoire de l'enseignement, qui mobiliserait des compétences disciplinaires et interdisciplinaires au service des décideurs, garantirait le succès de l'expérience dont notre étude n'est que l'initiatrice.

Cette idée d'un observatoire de l'enseignement paraît, pour les pays africains au sud du Sahara, capitale. En effet, il constituerait un ensemble de renseignements recueillis suivant une procédure suffisamment fiable, sur la situation dans le temps de l'éducation en général, de l'enseignement en particulier. Comme souligné dans l'introduction générale, l'absence de données suffisamment fiables sur le secteur semble constituer un des obstacles majeurs pour une meilleure connaissance des maux dont souffrent aujourd'hui les systèmes éducatifs des pays africains au sud du Sahara. L'observatoire procurerait des tableaux de bord comparatifs de l'état actuel de l'enseignement dans chacun de ces pays. Il aura l'avantage de permettre une évaluation de l'évolution de l'enseignement, quelle est dans chaque pays les points forts et les points faibles, quelles peuvent être les causes des obstacles à l'avancement et comment ceux-ci ont pu être surmontés ailleurs ; quelles sont les branches qui offrent des améliorations susceptibles d'être transposables d'un pays à l'autre, avec quelles adaptations, etc. Autant de choses qu'il serait difficile d'entreprendre en prenant les pays isolément.

Ce n'est pas étonnant que les pays qui l'ont très tôt compris et mis en œuvre, comme l'éducation comparée en Europe, disposent aujourd'hui des systèmes éducatifs des plus performants (AFEC, 1990 ; Le Thành Khôi, 1981). Ce n'est pas étonnant non plus que les pays d'Afrique de l'Ouest qui constituent la CDEAO ambitionnent d'étendre leurs préoccupations à l'éducation.

Les résultats obtenus par notre recherche sur les niveaux de motivation professionnelle et de satisfaction des enseignants au Sénégal et au Burkina Faso pourraient constituer la base pour des études méthodiques et systématiques sur les origines des systèmes éducatifs africains dans le but de les replacer dans un contexte socio-économique et culturel plus large, et dans un contexte spatio-temporel postulant que, pour comprendre un système éducatif, il faut pouvoir le replacer dans les limites qui le circonscrivent. Ce qui pourrait s'ouvrir sur une nouvelle période prospective, essayant de prévoir quelle serait l'évolution de l'éducation en fonction du contexte passé et actuel. Cette idée est défendue par de nombreux chercheurs dont Lé Thành Khôi (1981). Ce dernier a énoncé pour cela certaines mises en garde. Selon lui, la tentative de prévision peut conduire à l'erreur si on a "une connaissance insuffisante ou erronée de la situation initiale, si on ne prend pas en cause tous les facteurs pouvant influencer le système considéré et si on ne tient pas compte d'interventions d'événements imprévisibles" (Le Thành Khôi, 1981, p. 25).

Alors qu'en Europe l'éducation comparée des systèmes éducatifs est en passe de devenir une discipline enseignée dans toutes les universités (Meuris, 1992 ; Van Daele, 1993), les rares travaux menés dans ce sens en Afrique sont des travaux d'économistes ou pour des raisons économiques à travers différentes analyses telles que les rapports coût-bénéfices, le flux scolaire à travers un cycle d'enseignement, les prédictions quant au nombre de diplômés et les impératifs du marché du travail… (Orivel, 1994 ; Orivel et Sergent, 1988 ; Mingat et Solaux, 1995 ; Jarousse et Mingat, 1991 ; Eco-Afrique, 1997).

C'est pourquoi, l'idée de l'observatoire, par sa dimension scientifique et pédagogique, serait susceptible d'accroître sensiblement les progrès dans la connaissance et la compréhension de l'éducation par la conjugaison de méthodes d'analyse quantitative et des efforts des organismes internationaux, à l'instar de ce qui se fait déjà en Europe (CEE, 1990 et 1991).

Le fait que notre recherche soit limitée à un nombre circonscrit de disciplines pourrait limiter la portée de ces résultats ; mais, comme le souligne De Landsheere (1992, p.646) "le processus social d'éducation qui tend partout à satisfaire le même besoin fondamental n'en prend pas moins des formes systémiques différentes et se trouve confronté à des problèmes dans chaque société ou groupe social distinct". Mais aussi, par delà des études particulières s'appuyant sur des disciplines différentes, il est possible d'atteindre un niveau supérieur de façon à analyser la diversité en tant que telle, c'est-à-dire les variations des phénomènes éducatifs qui nous préoccupent dans des situations identiques lorsque les conditions sont différentes (Olivera, 1988). Cette caractéristique est également mise en évidence par Le Thành Khôi quand il dit : "Si l'éducation comparée étudie à la fois les faits éducatifs et les relations qui les unissent à leur environnement politique, économique, social et culturel, on voit que pratiquement toutes les sciences sociales peuvent être mises à contribution" (Le Thành Khôi, 1981, p.35). Ces observations viennent renforcer l'idée de la nécessité d'un observatoire de l'enseignement.

V - LIMITES DE NOTRE RECHERCHE

Comme dans toute étude de cette nature et de cette envergure, des limites inhérentes à divers facteurs ne manquent pas de se poser. Dans notre cas, cinq limites ont particulièrement retenu notre attention : limites d'ordre méthodologique, limites liées à l'analyse des résultats issus de contextes différents, limites d'ordre matériel, limites relatives à la façon d'analyser des données statistiques issues de contextes différents, limites liées à la population ciblée.

Les limites méthodologiques. A la lumière de nos résultats, on voit bien des impacts significatifs sur la motivation professionnelle de l'enseignant attachés à ses caractéristiques biographiques et à son insatisfaction au travail. Cependant, les valeurs des R^2 liés aux ANOVAS des caractéristiques biographiques sur la motivation professionnelle (tableau n°98) indiquent que les impacts de celles-ci (caractéristiques biographiques) restent quand même globalement modestes. Il en est de même des R^2 liés aux impacts de l'insatisfaction sur la motivation professionnelle (tableau n°100) et des R^2 liés aux analyses de régression de l'insatisfaction sur la motivation professionnelle (tableau n°101).

La comparaison des R^2 attachés à certaines caractéristiques biographiques comme la discipline (tableau n°86) ne montre pas d'indice fort d'un effet médiationnel de la variable d'insatisfaction lié à la motivation sans contrainte pour l'univers humain ou encore comme l'établissement avec les variables d'insatisfaction liées à la motivation avec contraintes pour l'univers physique et les tâches occasionnelles, à la motivation sans contrainte pour les tâches habituelles (tableau n°92). S'il y a un rôle médiationnel, il semble partiel. Ces résultats semblent donc montrer l'existence d'autres variables non prises en compte par notre programme de recherche et nichées derrière l'insatisfaction qui pourraient probablement jouer cet effet médiationnel. Il convient pour les recherches futures d'essayer de les repérer avec des tests statistiques plus sophistiqués comme le suggèrent Jelen (1992) ou Bryk et Thum (1989).

Les limites de l'analyse comparative des résultats issus de contextes de contextes différents. Il importe de souligner que l'analyse comparative telle que nous percevons dans le cadre de l'observatoire de l'enseignement n'a pas pour but d'élaborer des règles universelles applicables à tous les contextes. En effet, si dans cette analyse on peut aboutir à des significations générales, nos conclusions ne sont énoncées qu'en référence à un contexte déterminé et tenant compte des dimensions de temps et d'espace qui caractérisent les faits

étudiés. Si aussi dans cette analyse comparative plusieurs phénomènes et faits éducatifs identifiés peuvent être valables dans des situations éducatives différentes, nous ne devons pas pour autant négliger les aspects spécifiques de chaque contexte comme le souligne Van Daele (1993). C'est ainsi par exemple que l'analyse comparative des niveaux d'enseignement par rapport aux diplômes ne pourrait se faire valablement que si l'on prend en compte aussi les conditions de sélection, de formation, de gestion du personnel de chaque contexte. Comme le soulignent de nombreux auteurs (Van Daele, 1993 ; De Landsheere, 1992, Olivera, 1988 ; Lé Thành Khôi, 1981), l'analyse comparative en matière d'éducation va au-delà de la simple mise en évidence du semblable et du dissemblable. Elle doit tenter d'inscrire chaque phénomène dans son contexte spécifique.

Les limites liées aux moyens d'investigation. Ces moyens sont de différentes natures (documents, textes officiels, articles, données statistiques, questionnaires, etc.). A cet égard, deux remarques s'imposent dans le cadre de notre travail. La première se situe au niveau de la terminologie. D'un pays à l'autre, des termes identiques peuvent revêtir des significations différentes et une même réalité peut être désignée par des mots différents et inversement. A titre d'exemple, le titre de lycée fait part d'établissements scolaires qui, par endroit, sont différents selon que l'on se situe au Burkina Faso ou au Sénégal. Alors qu'au Sénégal le lycée ne couvre que le secondaire supérieur, au Burkina Faso, le lycée couvre le secondaire inférieur et le secondaire supérieur. C'est le cas également pour l'Académie au Sénégal et la Région au Burkina Faso qui de fait recouvre la même réalité, mais des différences souvent importantes. C'est ainsi par exemple alors qu'au Sénégal une académie couvre une région et une seule, au Burkina Faso, une Direction régionale de l'enseignement secondaire peut couvrir plusieurs régions (ou provinces).

C'est dans ce sens que nous avons essayé, dans la limite de nos possibilités, d'être le plus clair possible quant à la signification des termes ou concepts utilisés. C'est une contrainte qu'il convient de gérer avec prudence car des différences subtiles mais essentielles peuvent subsister entre contextes.

Les limites relatives à l'exploitation des données statistiques. Dans l'analyse comparative, il est important de tenir compte des paramètres propres à chaque pays, car la signification des données chiffrées peut s'avérer très relative. Le cas s'est posé toujours dans l'exemple de l'analyse comparative des niveaux d'intervention (enseignement) des professeurs en fonction de leur diplôme. Il s'est avéré que dans certains pays, un maîtrisard intervient au secondaire inférieur à côté des bacheliers et au secondaire supérieur. Au-delà des problèmes potentiels (conflits de compétences) qui ne manqueront certainement pas de se poser dans de telles situations, nous devons dans l'analyse comparative prendre le recul nécessaire ; des circonstances spécifiques peuvent affecter les interprétations des chiffres. Ainsi par exemple, les statistiques concernant le nombre d'enseignants doivent également être interprétées avec beaucoup de précautions : il peut arriver que les statistiques communiquées comportent différentes catégories d'enseignants sans que cela soit spécifié, comme le personnel auxiliaire (vacataires, volontaires de l'éducation, stagiaires, etc.) mélangé au personnel titulaire.

Les limites liées aux catégories d'enseignants ciblés. Le fait que notre recherche ait ciblé exclusivement les enseignants des disciplines scientifiques et technologiques, dont le poids dans l'économie des systèmes éducatifs étudiés est encore trop faible par rapport à l'ensemble

de la population enseignante (chapitre VII), pourrait limiter considérablement la portée des résultats.

VI - SUGGESTIONS POUR LES RECHERCHES FUTURES

Trois suggestions majeures nous paraissent se dégager de l'analyse des résultats de la présente recherche.

La première suggestion concerne l'observatoire de l'enseignement. Une des toutes premières pistes que nous suggérons est de mener dans le cadre de l'observatoire une recherche similaire qui s'ouvrirait, non seulement aux autres facettes de l'univers professionnel que nous n'avons pu couvrir, mais aussi sur d'autres populations enseignantes (disciplines littéraires, disciplines techniques, enseignants du primaire et du supérieur, enseignants des autres réseaux (enseignement privé, enseignement religieux, etc.), dans la double perspective de suivi des populations enseignantes et d'études comparatives.

La deuxième a trait au modèle médiationnel. Nous avons vu dans la vérification de l'hypothèse médiationnelle (chapitre XI) que dans trois cas nous n'avons pu conclure à une médiation de l'insatisfaction au regard de l'impact de la variable biographique une fois l'insatisfaction (variable supposée médiatrice) contrôlée. Il s'agit de quatre cas : un cas avec la variable biographique Discipline (tableau n°87) et trois cas avec la variable biographique Etablissement (tableaux n°93, n°94 et n°97). Dans notre analyse, nos avons abouti à la conclusion de l'existence probable de variables non prises en compte dans notre recherche ou nichées dans l'insatisfaction qui médiatiseraient effectivement l'impact de ces variables biographiques sur la motivation professionnelle des enseignants. Aussi, nous pensons que d'autres recherches ultérieures pourraient poursuivre les analyse de manière à identifier ces variables nichées. C'est notre deuxième suggestion.

La troisième suggestion a trait au rapport entre motivation professionnelle et satisfaction au travail. Il s'agit de voir si, à l'inverse de notre hypothèse, la motivation professionnelle ne médiatiserait pas l'impact des variables biographiques sur l'insatisfaction des enseignants. Cette suggestion part de la question de savoir si la motivation professionnelle pour certaines activités ne pousse pas les enseignants à les évaluer autrement et aussi à en être plus vite satisfaits. C'est ainsi par exemple que si l'enseignement les motive, ils peuvent être plus patients, donc moins insatisfaits à l'égard des différentes facettes de leur univers professionnel.

CONCLUSION FINALE

Au terme de cette dissertation doctorale et après avoir présenté les principaux résultats obtenus en référence aux hypothèses de départ, nous voudrions conclure en disant que la recherche, telle que nous l'avons conçue ici, propose une méthode de récolte et de traitement des données qui rendrait possible des comparaisons : entre différents corps d'enseignants, si des enquêtes sont conduites dans d'autres disciplines ou dans une discipline donnée, à différents niveaux ou dans des contextes variés. Il serait ainsi permis de réaliser de fructueuses études différentielles interdisciplinaires tant au niveau national qu'international ; à l'intérieur d'un même corps

d'enseignants, mais à des moments échelonnés ; ce qui donnerait lieu à d'intéressantes études longitudinales intra-disciplinaires. Il sera ainsi tout à fait possible d'assurer un suivi global des populations enseignantes ; ce qui ne peut qu'être souhaité, nous semble-t-il, par toutes les parties prenantes (corps professoral et instances responsables, chercheurs).

Cette recherche a été une occasion pour nous de passer en revue un certain nombre d'ouvrages spécialisés et de revues scientifiques, de discuter avec des personnes-ressources de qualifications diverses : des enseignants du primaire et du secondaire, des professeurs et chercheurs d'universités africaines et européennes… des personnes de la société civile cooptées pour leurs expériences et leur connaissance du sujet. Elle a été aussi pour nous une occasion de confronter notre expérience personnelle avec le monde des chercheurs. Nous avons eu à nous conforter sur certains points, à revoir la perception que nous avions sur certains autres points où trop souvent nos présomptions et notre subjectivité l'emportaient sur l'analyse objective s'appuyant sur une démarche scientifique rigoureusement menée.

L'analyse de la qualité des relations pédagogiques actuelles et des relations souhaitées (en termes de satisfaction ou d'insatisfaction) prouve, nous l'avons vu, que les enseignants mettent leur confiance en tous les partenaires de l'univers professionnel qui ont été mentionnés. Et leur désir relationnel est d'autant plus fort - même s'il est parfois la source d'une tension - que la relation considérée est actuellement déficitaire. Nous voyons ainsi qu'en aucune façon ces enseignants ne se résignent ni ne désespèrent. Tout au contraire. Là même où ils seraient justifiés, peut-on dire, à le faire, ils se montrent capables d'imaginer ce que serait une relation pédagogique satisfaisante. En dépit de la résignation et du pessimisme qui se dégagent de nombre de leurs réponses, il est important de souligner qu'en définitive l'avenir ne leur paraît pas nécessairement fermé. Les instances responsables devront assurément savoir répondre à ces besoins. Nous avons vu la force de ce " besoin ", sa puissance à s'exprimer sur les divers items des facettes investiguées de l'univers professionnel, notamment dans l'univers humain. Leur volonté de " s'en sortir " est à la mesure de la situation préoccupante qui est pour le moment la leur. Cet élément est également positif.

Une politique d'ouverture et de concertation à tous les échelons de la vie scolaire, franche et objective, centrée sur tout ce que chacun des acteurs de l'école est à même de faire pour la réussite et qui tient compte des valeurs motivationnelles attendues par chacun devrait parvenir à vaincre le syndrome d'isolement des enseignants.

Pour que les enseignants osent dorénavant aller vers les autres, il faudrait qu'ils aient la conviction d'avoir à faire partager quelque chose ; autrement dit, il faudrait accroître leurs compétences professionnelles (compétences disciplinaires, compétences didactiques, compétences relationnelles).

Les occasions d'accroissement des compétences professionnelles devraient être des occasions pour d'abord intensifier les échanges intradisciplinaires et interdisciplinaires et, par-là, de réintégrer chaque enseignant dans la grande famille enseignante. Tel semble être le vœu de nos enseignants, et telle paraît être la force qu'il faudrait solliciter. Nul doute qu'une intensification des échanges intra et interdisciplinaires n'amènera à unifier la pratique pédagogique en créant les conditions d'une progression commune et homogène des classes entre elles.

Nous pouvons penser, au regard des résultats de la présente recherche, que beaucoup de difficultés que connaît l'école aujourd'hui sont la conséquence d'insuffisantes collaborations

entre les enseignants et les autres partenaires de l'institution scolaire. Pour répondre à cela, il nous faudrait certainement entrer dans une dynamique de relations performantes. Il est évident que ce besoin de relations performantes pourra être satisfait de multiples manières ; non pas comme une recette, mais comme un projet pensé et bien enchaîné. Dans ce sens, le projet d'établissement pourrait être un instrument non négligeable. Le projet d'établissement (ou projet éducatif) serait une occasion de prise de conscience de tous les acteurs de l'école des buts que l'établissement veut atteindre et de l'organisation que cela réclame pour y parvenir. C'est aussi une occasion particulière de travailler collectivement, un travail d'équipe où il sera possible de combiner objectifs de formation et besoins des uns et des autres, une action propédeutique à toute réforme.

Autrement dit, il convient d'asseoir dans l'établissement des relations de confiance par des échanges équilibrés entre tous les acteurs de l'école et dont les enseignants sont des éléments incontournables. C'est une œuvre de longue haleine. Ce n'est pas l'ampleur de la tâche qui pourrait décourager. Les méthodes nouvelles de gestion prévisionnelles des ressources humaines devraient permettre de mieux partager nos expériences, nos réflexions et d'en faire des matériaux pour le progrès collectif de l'école.

Selon les conclusions de la réunion paritaire sur l'incidence de l'ajustement structurel pour le personnel de l'enseignement adoptées le 26 avril 1996 à Genève (OIT, 1996), la qualité de l'éducation dépend étroitement des conditions d'emploi des enseignants et autres personnels de l'enseignement. Les investissements destinés à assurer aux enseignants une bonne situation matérielle et sociale et à garantir ainsi un recrutement constant et suffixant d'enseignants qualifiés ont une importance cruciale si l'on veut permettre l'accès de tous à un enseignement de qualité.

C'est dans ce sens que vont aussi les conclusions de la réunion paritaire sur l'incidence de l'ajustement structurel pour le personnel de l'enseignement adoptées le 26 avril 1996 à Genève (OIT, 1996) quand elles notent que le moral et la motivation des enseignants jouent un rôle très important dans le bon fonctionnement d'un système éducatif. S'il est incontestable que c'est aux gouvernements de prendre en dernier ressort les décisions en matière de politiques d'éducation, ces décisions auront d'autant plus de chances d'être efficaces qu'elles auront été planifiées et appliquées avec la pleine participation des enseignants et de leurs organisations, car ce sont eux qui seront en fin de compte chargés de les mettre en œuvre. Les utilisateurs finaux des services d'enseignement (employeurs, parents d'élèves, élèves) devraient également être associés au processus de consultation. En s'appuyant sur le partenariat, on facilite la formation d'un consensus qui permettra d'opérer des changements avec le minimum de conflits. Le temps, la transparence des procédures et une communication efficace avec tous les intéressés sont aussi des facteurs-clés pour s'assurer que les consultations et les négociations atteignent leurs objectifs. Les gouvernements et les organisations d'enseignants peuvent ainsi unir leurs efforts pour le succès de l'éducation. Il convient aussi de favoriser la collaboration entre les enseignants, les personnels de l'enseignement et les autres parties intéressées pour établir des relations saines qui renforcent la capacité locale d'analyser les pratiques existantes et de chercher à les améliorer constamment.

Telles sont quelques-unes unes des observations que nous voudrions partager. Nous ne pouvons, pour terminer, que dire merci à tous ceux, toutes celles, qui directement ou indirectement ont guidé nos pas sur ce chemin tumultueux mais riche en enseignements qu'est la recherche.

BIBLIOGRAPHIE

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABRAHAM, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF.

ADEA. (2000). *Le malaise enseignant au Sénégal*. Dakar : Coopération française/ADEA.(document inédit).

ADEA. (1995). Le développement efficace des systèmes éducatifs en Afrique in *ADE*, vol.7, n°2, avril-juin.

AFEC . (1990). *Bulletin de liaison et d'information de l'Association francophone d'Education comparée* n°1 et n°2.

ALLEN, N. J., MEYER, J. P. (1990a). Organizational socialization tacties : a longitudinal analysis of links to newscomers' commitment and role organization, in *Academy of Management Journal*, 33, 4, pp. 847-858.

ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, shèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (Eds), *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck-Université.

AMES, C. (1992a). Classrooms : Goals, structures and student motivation, in *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261-271.

ARCARO, J. S. (1995a). *Quality in Education. An Implementation Book*. Delray Beach, (FL) : Lucie Press.

ATKINSON, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton : Van Nostrand.

AUPELF. (1997). *Rapport du sémainire régional Afrique : propositions aux assises sur l'Education*. Dakar : AUPELF, (du 5 au 7 juin 1997).

BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive View*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.

BARBIER, J. B. (1982). Stress : sources, symptoms and alleviators as reported by selected public school administrators. University of Florida. Thèse de Ph.D. non publiée.

BARNABE, C. (1997). *La gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal : Les Editions Logiques.

BARNABE, C. (1995). *Une introduction à la qualité totale en éducation*. Cap-Rouge : Presses Inter Universitaires.

BARNABE, C. (1991). La relation des enseignants aux attributs de leur tâche : une approche à leur motivation, in *Revue des Sciences de l'Education*, vol. 17, n°1, pp.113-129 ;

BARNABE, C. (1988). La théorie des caractéristiques des emplois appliquée à l'étude de la motivation au travail d'enseignants du Nouveau-Brunswiks, in *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 13, n°3, pp.391-403.

BARNABE, C., GIRARD, H. (Eds). (1987). La motivation et la satisfaction du personnel en relation avec le rendement, in *Administration scolaire. Théorie et pratique*, pp.313-339.

BARON, R. M. et KENNY, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Distinction in Social Psychological Research : Co nceptual, Strategic, and Statistical Considérations, *in Journal of Personality and Social Psychoogy*, vol. 51, n°6, 1173-1182.

BEREDAY, G. (1964). Comparative methods in education. New York : Holt, Rinhart & Winston).

BERGER, I. (1979). *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris : PUF.

BLAIS, M. R., BRIERE, N. M., LACHANCE, L., RADDLE, A. S., VALLERAND, R. J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais, in R*evue québecquoise de psychologie*, 14, 3, pp. 185-213.

BONAMI, M., DE HENNIN, B., BOQUE, J.-M., LEGRAND, J.-J. (1996). *Management des systèmes complexes. Pensée systémique et intervention dans les organisations*. Bruxelles : De Boeck Université.

BONSTINGL, J.J. (1993). The quality Movement : What's it really about ? *in Educational Leadership*, vol. 51, n°1, pp.64-65.

BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe, in *Revue française de pédagogie*, n°105, pp.83-119.

BOURGEOIS, J.-P. (1983). Comment les instituteurs perçoivent l'échec scolaire, in *Revue française de pédagogie*, 62, pp. 27-39.

BOUROCHE, J.- M. et SAPORTA, G. (1980). *L'analyse des données.* Paris: PUF, Coll. Que sais-je ?.

BOZZIO, M., Fromental, M.-P., Alluin, F., Do, C.-H. (1993). *Etudes sur le fonctionnement et les effets des collèges*. Université de Liège : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Service de pédagogie expérimentale.

BRESSOUX, P. (1994). Les effets des écoles sur l'apprentissage de la lecture in M. Crahay (éd.), *Pédagogies en développement : Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie*. De Boeck-Université, pp. 123-130.

BRUNET, L., DUPONT, P., LAMBOTTE, X. (1991). *Satisfaction des enseignants ?* Bruxelles : Labor.

BYRNES, M.A., CORNESKY, R.A., BYRNES, L.W. (1992). *The Quality Teacher. Implementing Total Quality Management in The Classroom*. Bunnell (FL) : Cornesky and Associates Press.

CALEK, A. (1995). Quality Progress'Fifth Quality in Education Listing, in *Quality Progress*, vol. 28, n°9, pp.27-73.

CAPDEVIELLE, J., MEYNAUD, H., MOURIEUX, R. (1990). *Petits boulots et grand marché européen. Le travail démobilisé*. Paris : Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.

CAPPER, C.A., JAMISON, M.T. (1993). Let the Buyer Beware : Total Quality Management and Education Research Pratice, in *Educational Researcher*, vol. 22, n°8, pp. 25-30.

CARRAS, J., DOWD, D., McCORMICKS, B. (1994). The cost of quality, in American Association of School Administrators. *Quality Goes to School. Readings on Quality Management in Education*, pp.88-90. Arlington (VA) : AASA.

CEE : *Dispositions relatives à la scolarisation obligatoire dans les Etats membres de la Communauté européenne*. Bruxelles : Eurydice, 1991.

CEE : *Répartition des compétences dans le domaine de l'éducation, situation dans les 12 états membres de la Communauté européenne*. Bruxelles : Eurydice, 1990.

CEE : *Tableaux relatifs au calendrier scolaire dans les Etats membres de la Communauté européenne*. Bruxelles : Eurydice, 1990.

CEE : *Les filles et les garçons dans l'enseignement secondaire et supérieur*. Bruxelles : Eurydice, 1990.

CELLA, D. F. TULSKY, D. S. (1990). Measuring quality of life today : Methodological aspects, in *Oncology*, 4, pp. 29 – 38.

CHAPMAN, D. W., LOWTHER, M. A. (1982). Teacher's Satisfaction with Teaching, in *Journal of Education Research*, 75, pp. 241-247.

CHARLIER, J.- E. (1995). C*ours de sociologie de l'éducation. Dakar*: ENS/CUSE.

CHARLIER, J.-E. (1994). Identités d'écoles, identités d'élèves, in M. Crahay (éd.), *Pédagogies en développement : Evaluation et analyse des établissements de formation : problématique et méthodologie*. De Boeck-Université, pp.71-85.

CHARLIER, E., DONNAY, J. (1987). Un enseignant, un décideur, in *Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. XXIV, 2, pp. 193-223.

CHARTIER, D. (1998). Les facteurs psychologiques de la démotivation. Quelques pistes de remédiation, in *Education permanente*, 136, 3, pp. 47-56.

CHELOHA, R. S., FARR, J.-L. (1980). Absenteism, job involment and job satisfaction in a organizational setting, in *Journal of Applied Psychology*, vol. 65, n°4, pp. 467-473.

CHIFFRE, J. D., TEBOUL, J. (1984). La motivation et ses nouveaux outils, des clés pour dynamiser une équipe. Paris : ESF.

CORDIE, A. (1998). *Malaise chez les enseignants : L'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris : Seuil.

COTTY, M. (1998). De la vocation à la profession, in *Le Monde de l'éducation*, septembre, Paris.

COUSIN, O. (1996). Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges, in *Revue Française de Pédagogie*, n°115, pp.59-75.

COUSIN, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique, in *Revue française de sociologie*, XXXIV, pp. 395-419.

CROISIER, M. (1995). *Motivation, projet personnel, apprentissages*. Paris : ESF.

CROSBY, P. B. (1980). *Quality is free. The Art of Making Quality Certain*. New York : Penguin Books Ltd.

CURIE, J. et HAJJAR, V. (1987). Vie de travail, vie hors travail. La vie en temps partagé, *in Lévy-Leboyer C. et Spérandio J. C.* (Eds) : Traité de psychologie du travail, pp. 37-55. Paris : PUF.

DADOY, M. et al. (1990). *Les analystes du travail. Enjeux et formes*, Collections des Etudes. Paris : CEREQ.

DAZORD, A. (1992). Evaluation de la qualité de vie subjective en psychiatrie, in Visages de la dépression, 16, pp. 1 – 10.

DECI, E. L., RYAN, R. M., WILLIAMS, G. C. (1996). Need satisfaction and self-regulation of learning, in *Learning and individual differences*, vol. 8, 3, pp.165-183.

DECI, E. L., RYAN, R. M. (1991). A motivational approach to self : integration in personality, in Dienstbier, R., *Nebraska symposium on motivation : perspectives on motivation*, 38, pp. 237-288, Lincoln, University of Nebraska Press.

DECI, E. L., VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., RYAN, R. M. (1991). Motivation and Education : The Self-Determination Perspective, in *Educational Psychologist*, 26, pp. 325-346.

DECI, E. L., RYAN, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior, in *Journal of personality and social psychology*, 53, 6, pp. 1024-1037.

DECI, E. L., RYAN, R. M. (1985). *Intrinsec Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum.

DEFRANCE, B. (1998). *Les parents, les profs et l'école*. Paris : La découverte et Syros.

DE KETELE, J.-M. (1995). *Méthodologie de la recherche.* Dakar : ENS/CUSE. (document de cours).

DE KETELE, J.-M., ROEGIERS, X. (1996*). Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck-Université. (3ème édition).

DE LANDSHEERE, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.* Paris: PUF.

DE LANDSHEERE, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.

DE LEVAL, N. (2001). A la recherche du temps passé ou la qualité de vie du dépressif, in *Cahiers de psychologie clinique*, n°17, 2, pp. 167-187.

DE LEVAL, N. (1997). Approche nouvelle de la qualité de vie du dépressif en fonction de l'horizon temporel : conception et mesure, in *Psychologie et Psychométrie, revue de langue française*, vol. 18, n°2/3, pp. 5 – 32.

DELOBBE, N. (1999). *La formation en entreprise comme lieu de socialisation des jeunes recrues à la culture de l'entreprise*. Thèse de doctorat inédite. Louvain-La-Neuve : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.

DEMAILLY, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants, in *Sociologie du travail*, 1, pp. 59-70.

DEMAY, F., PECHOIN, D. (1993). *Le petit Larousse*. Paris : Larousse.

DEMING, W.E. (1993). *The New Economics for Industry Government, Education*. Cambridge (MA) : Massachusetts Institute og Technology. Center for Advanced Engineering Study.

DEMING, W.E. (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge (MA) : Massachusetts Institute of Technology. Center for Advanced Engineering Study.

DEROUET, J.-L. (1992). *Ecole et justice*. Paris : Métaillé.

DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.

DOREL, G., SANE, A. (1985). *Enquête auprès des professeurs d'Education Technologique du Sénégal*. Dakar : UCAD/IREMPT – Département de Technologie.

DUBAR, C. (1994). Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel, in De Coster, M., Pichaut, F., in *Traité de sociologie du travail*, pp.363-380.

DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

DURAND, M., PEREZ, S., SAMY, J., SOLER, A. (1995). Coaches and physical education teachers pratical knowledge, Paper delivred at the International Conference of Psychology of Education, in *Madrid in Press*.

DWECK, C. S., LEGGET. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality, in *Psychological Review*, 95, pp. 256-273.

ECO-AFRIQUE. (1997). *Evaluation et perspectives pour la pérennisation des volontaires de l'éducation*. Rapport au Ministère de l'Education de Base du Sénégal.

ELLIOT, A. J., CHURCH, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

ENS. (1990). *Décret n°90-437 du 27 avril 1990, abrogeant et remplaçant le décret n°81-1206 du 8 décembre 1981 fixant les conditions d'organisation et de fonctionnement de l'Ecole normale supérieure de Dakar*. Dakar : Présidence de la République.

ENSK. (1998). *Arrêté n°98-119/MESSRS/MEBA/SG/ENSK du 20 novembre 1998 portant modalités de recrutement et de formation des personnels d'enseignement, d'encadrement, d'administration et de gestion de l'éducation à l'Ecole normale supérieure de Koudougou*. Ouagadougou : Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique.

ESTEVE, J.-M., FRACCHIA, F.-B. (1988). Le malaise des enseinants, in *Revue française de Pédagogie*, 84, pp. 45-56.

ETHIER, G. (1994). *La qualité totale. Nouvelle panacée du secteur public ?* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

ETHIER, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

FEERCHAK, H. (1996). Les motivations et les valeurs en psycho-sociologie. Paris : Colin.

FIELDS, J.C. (1994). *Total Quality for Schools. A Guide for Implementation*. Milwaukee (WI) : ASCQ Quality Press.

FORTIN, J. C. (1986). Les sources et les moyens de surmonter le stress chez les professeurs de langue, in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XII, n°3, pp. 391-401.

FOULQUE, P. (1991). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : Quadrige-PUF.

FRANCES, R. (1995). *Motivation et efficience au travail*. Paris : Mardaga.

FRANCES, R. (1983). *La satisfaction au travail*. Paris : PUF.

FRANCES, R. (1981). *La satisfaction au travail et l'emploi*. Paris : PUF.

FRENAY, M., MEURIS, G., LENTZ, F. (1990). Les enseignants insatisfaits ? Une enquête auprès d'instituteurs et de régents, in Recherche en éducation : Théorie et Pratique. Bruxelles : CBRDP – Service Enseignement.

FRENAY, M. (1997). Satisfaction ou insatisfaction des enseinants : approche comparative à travers deux enquêtes dans milieu scolaire belge francophone, in G. Meuris et G. De Cock (Eds). *Education comparée : Essai de bilan et projets d'avenir*. Bruxelles : De Boeck-Université, col. Perspectives en éducation, pp. 39-58.

FRISBIE, D. A. (1988). Reliability of scores from reacher-made tests. In National Council on Measurement in education. (Ed.), *Instructional topics in educational measurement series* (ITEMS). Washington, DC : National Council on Measurement in Education.

GAGNE, F. (1984). *Questionnaire PERPE (PERception du Professeur par les Elèves ou Etudiants).* Canada: Institut National de la Recherche Scientifique, Département Education.

GASIBIREGES, S. (1994). *Professionnalisation des enseignants zaïrois*. Louvain-La-Neuve : UCL – Thèse de doctorat.

GATHER THURLER, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites, in Bonami, M. et Michèle, G. (Eds). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck-Université.

GAUTHIER, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

GELPE, D. (2001). Motivation en formation de sujets sans emploi et aspirations professionnelles, in *Bulletin de psychologie*, tome 54 (3), 453, mai-juin.

GHIGLIONE, R., MATALON, B. (1988). *Les enquêtes sociologiques*. Paris : Colin.

GHIGLIONE, R. (1987). Questionner, in Blanchet, A., Ghiglione, R. Massonnat, J., Trognon, A. *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales.* Paris : Dunod.

GHIGLIONE, R. (1987). Questionner, in BLANCHET, A. et al*. Les techniques d'enquêtes en Sciences Sociales*. Paris : Dunod.

GLASSER, W. (1992). *The Quality School. Managing Students Without Coercion*. New York : Harper Perrennial.

GOIN, G. J., KANUNGO, R. N. (1980). Job involvement and motivation : are intrinsical motivated managers more job involved ? in *Academy of Management Journal*.

GOODNOW, C. (1993). Classroom belongin among early adolescent students : Relation-ships to motivation and achievement, in *Journal of Early Adolescence*, 13, pp. 21-43.

GORSHUCH, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

GILLEVIC, C. (1991). Contraintes de travail et contraintes de développement, *in Psychologie et Education*, 4, 125-136.

GUYOT, J. L. (1998). *Particularismes disciplinaires et formation des adultes à l'université*. Thèse de doctorat inédite. Louvain-La-Neuve : Faculté des Sciences économiques, politiques et sociales.

HIGGINS, E.T., RONEY, J.R., SHAH, J. (1995). Goals and framing. How outcome focus influences motivations and emotion. PERS SOC PSYCHOL B21 : (11) 1151-1160.

HOWELL, D.C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck – Université.

HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants*. Paris : Delachaux et Niestlé.

INGLEHART, R. (1990). *Culture shift*. Princeton : Princeton University Press.

JAROUSSE, J.-P., MINGAT, A. (1991). *Evaluation pédagogique et économique de la double vacation au Niger*. Bourgogne : IREDI – Rapport pour le Ministère de l'Education Nationale nigérien.

JAROUSSE, J.-P., LAÏLABA, H., MINGAT, A. (1988). *Coûts, financement et politique de l'éducation au Niger : rapport pour le Ministère de l'Education Nationale du Niger*. Bourgogne : IREDU.

JAVEAU, C. (1982). *L'enquête par questionnaire*. Paris : Les Editions d'Organisation.

JOCOU, P., LUCAS, F. (1992). *Au cœur du changement*. Paris : Dunod.

JOHNSON, S. M. (1986). Incentives for Teachers : What Motivates, What Matters, in *Educational Administration Quarterly*, vol. 22, n°2, pp. 54-79.

JURAN, J.M. (1988). *Juran Planning for quality Quality*. New York : The Free Press.

KANFER, R. (1990). Motivation Theory and industrial and organizational Psychology, in Dunnette, M. (ed.), *Handbook of industrial and organizational Psychology*. Chicago : Rand McNally.

KATZELL, R. A., BARETT, R. S., PARKER, T. G. (1961). Job satisfaction, job performance and situational characteristics, in *Journal of Applied Psychology*, 45, pp. 65-72.

KELADA, J. (1996). *Integrating Reeingineering With Total Quality*. Milwaukee (WI) : ASCQ Quality Press.

KING, J. C., PEART, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada*. Kingston : Université Queen's, Groupe d'évaluation des programmes sociaux.

KLEIN, D. (2001). Enquête sur les profs : leur moral, leur métier, leur salaire, leur image, leur craintes, leurs espoirs, in *Le Vif Express 19ème année n°36 L'Express hebdomadaire* du 7 au 13 septembre, Spécial weekend, pp. 40-51.

KLEINBECK, V., QUAST, H. H., THIERRY, H., HACKER, H. (1990). *Work motivation. Hildale* : Lawrance Erlbaum.

KOHN, A. (1993). Turning Learning into a Business : Concerns about Total Quality, in *Educational Leadership*, vol. 51, n°1, pp.58-61.

KORMAN, A. K., GREENHAUS, J. H., BADIN, I. J. (1977). Personnel attitudes and motivation, in *Annual Review of Psychology*, 28, pp.175-195.

LEGAULT, G. (1991). *Réussir la qualité totale dans une entreprise de services*. Boucheville : G. Vermette Inc.

LEGENDRE, M - J. (1995). *Cours de psychologie cognitive.* Dakar: ENS/CUSE. (document de cours).

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Montréal : GUERIN.

LEROY-AUDOUIN, C. et MINGAT, A. (1995). *L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège : rapport à la Direction de la Prévision du Ministère de l'Economie*. Bourgogne : IREDU.

LE THANH KHOI. (1991). *L'éducation : culture et société*. Paris : Sorbonne.

LE THANH KHOI. (1981). *L'éducation comparée*. Paris : Colin.

LEVY-LEBOYER, C. (1998). *La motivation dans l'entreprise : modèles et stratégies*. Paris : Editions d'Organisation.

LEVY-LEBOYER, C. (1993). *La crise des motivations.* Paris : PUF (3ème édition).

LEVY-LEBOYER, C. (1980). Satisfaction et motivation, théories et recherches, in *Bulletin de psychologie*, 33, pp.409-412.

LEYENS, J., YZERBYT, V. (1997). *Psychologie sociale*. Liège : Mardaga.

LOCKE, E.A., LATHAM, G.P. (1990). Work Motivation : The High Peformance Cycle, *in U. Kleinbeck et al Work Motivation*, Hillsdale (NJ) : Erlbaum Associates Publishing, pp.3-25.

LOCKE , E. A., LATHAM, G. P. (1984). *Goal setting : a motivational technique that works*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

LOUIS, R. et al. (1998). *Rapport de recherche I. Elaboration et validation d'un instrument de mesure de la motivation des élèves au regard du français, langue maternelle.* Université de Sherbooke : Faculté d'Education, document inédit.

LE SAGET, M. (1992). *Le manager intuitif*. Paris : Dunod.

MAHEU, L., ROBITAILLE, M. (1993). Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail au collégial, in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, pp.87-112.

MAHEU, L., ROBITAILLE, M. (1991). Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial, in Lessard C., Perron, M., Bélanger, P.W. (sous la dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Documents de recherche, n°30, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, pp.93-111.

MANGEZ, E.,DOURTE, DELVAUX, B., DUMONT, B. (1999). Les enseignants face à la transformation de leur métier : enquête auprès des enseignants du premier degré, in *Les Cahiers du CERESIS-Hainaut*, 99/12.

MATHIEU, J. E., ZAJAC, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment, in *Academy of Management Journal*, 35, pp. 671-684.

MEURIS, G. (1992). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF. (4ème édition).

MEURIS, G. (1992). *Pédagogie comparée des systèmes de formation : Eléments de théorie générale.* Texte de référence à l'usage des étudiants. Cours de licence, Louvain-La-Neuve : UCL : Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.

MEURIS, G. (1992). Un sondage au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire au sujet du degré de satisfaction professionnelle des enseignants, in *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 41, 2, pp. 1-14.

MIALARET, G. (1990). *La formation des enseignants.* Paris: PUF.

MILLER, R. B., GREENE, B. A., MONTALVO, G. P., RAVINDRAN, B., NICHOLS, J. D. (1996). Engagement in academic work : The role of Learning goals, Future Consequences, pleasing others and perceived ability, in *Contemporary Educational Psychology*, 21, 4, pp. 388-422.

MINER, J. B. (1993). *Role motivation theories*. London : Routledge.

MINGAT, A., SOLAUX, G. (1995). *Gestion et mobilisation des personnels enseignants dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne*. Paris : Ministère de la Coopération, Association pour le Développement de lEducation en Afrique (DAE).

MURPHY, M. L. (1982). *The relationship of selected variables to stress and job satisfaction of elementary school principal*. College of William and Mary in Virginia. Thèse de Ph. D. non publiée.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU BENIN. (1994). *Conclisions des Etats Généraux de l'Education.* Cotonou : MEN.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL. (2000). *Programme décennal de l'Education et de la Formation.* Dakar: MEN.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL. (1999). *Statistiques scolaires et universitaires de 1995 à 1999.* Dakar: DRPE.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL. (1997*). Le système éducatif sénégalais : faits et chiffres*. Dakar: DPRE.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL. (1997). *Rapport d'évaluation sur la mise e œuvre du PDRH2*. Dakar: MEN.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL. (1996). *Actes de la session d'évaluation de la mise en œuvre des Conclusions des Etats Généraux de l'Education et de la Formation*. Dakar : DPRE.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL. (1994). *Loi d'orientation de l'Education Nationale 91-92*. Dakar : Agenda Kocc Barma.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL. (1994). *Rapport d'évaluation de l'application des conclusions des Etats Généraux de l'Education et de la Formation*. Dakar : DPRE.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL. (1993). *Conclusions de la concertation nationale sur l'enseignement supérieur.* Dakar : MEN.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE DU SENEGAL. (1983). *Conclusions des Etats Généraux de l'Education et de la Formation*. Dakar : MEN.

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SEONDAIRE, SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. (1994). *Actes des Etats Généraux de l'Education.* Ouagadougou : Primature.

MOGENET, J.-L. (1985). *La mesure de la satisfaction au travail du personnel encadré*. Nanterre : Université de Paris X (thèse).

MORTIMORE, P. (1992). Quality Control in Education and School, in *British Journal of Education Studies*, vol.4, n°1, pp.23-27.

MURGATROYD, S., MORGAN, J. (1993). *Total Quality Management and the School*. Britol (PA) : Open University Press.

MYERS, D. G., LAMARCHE, L. (1992). *Psychologie sociale*. Saint Laurent : McGraw-Hill.

NATALE, J.A. (1992). He's Done it his Way, in *The Executive Educator*, vol. 14, n°8, pp.26-28.

NATHAN. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.*. Paris : Nathan.

NDOYE, A.K. (1996). *Condition enseignante et satisfaction au travail des professeurs de l'enseignement secondaire au Sénégal*. Montréal: Université de Montréal "Doctorat PHD).

NEAVE, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and entreprise : an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988, in *European Journal of Education*, vol. 23, ½, pp. 7-23.

NICHOLS, J. G., PATASHNICK, M., NOLEN; S. B. (1985). Adolescents' theories of education, in *Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 683-692.

NUTTIN, J. (1984). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF.

NUTTIN, J. (1984). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.

OLIVERA, C. E. (1988). Pour une théorie de base de l'éducation comparée, in *Perspectives*, UNESCO, 18, n°2, pp.186-187.

OIT. (1996). *Conclusions de la réunion paritaire sur l'incidence de l'ajustement structurel pour le personnel de l'enseignement*. Genève : 26 avril.

OIT-UNESCO. (1995*). Rapport final réunion paritaire sur l'incidence de l'ajustement structurel dans les services publics (efficience, amélioration de la qualité des services et conditions de travail*). Genève: BIT.

OIT – UNESCO. (1994). *Rapport 6ème session ordinaire du comité conjoint OIT - UNESCO d'experts sur l'application de la recommandation concernant la condition du personnel enseignant*. Genève : BIT.

OIT. (1992*). Rapport final 2ème réunion paritaire sur les conditions de travail des enseignants*. Genève : BIT.

OIT. (1991). *Le personnel enseignant : les défis des années 90*. Genève : BIT.

OIT. (1991). *Les normes internationales du travail et les enseignants*. Genève : BIT.

OIT. (1990). *Le personnel enseignant des pays en développement*. Aperçu des conditions de service. Genève : BIT.

ORIVEL, F. (1994). Crises de l'éducation en Afrique : éléments de diagnostic, in *Afrique Contemporaine*, n°172, octobre-décembre.

ORIVEL, F., SERGENT, F. (1988). L'aide extérieure en Afrique sub-saharienne est-elle utile ?, in *Perspectives*, vol. XVIII, n°4.

PAHL, R. E. (1988). *On work*. Blackwell.

PAQUAY, L. (1993). Quelle priorité pour la formation initiale des enseignants ? in *Pédagogies*, n°6, pp. 113-151.

PAQUIN, M. (1986). *L'organisation du travail. Montréal* : Les Editions Agence d'ARC, Inc.

PASSAQUAY, G.-D. (1989). Des enseignants entre la souffrance te la dépression : de l'interprétation de leurs conflits sociaux et psychiques, in *Recherche et Formation*, 6.

PERIER, P. (1994). *Enseigner dans les collèges et les lycées. Enquête sur le métier d'enseignant***.** Paris : Direction de l'évaluation et de la prospective/ministère de l'éducation nationale.

PERIER, P. (1993). *Etude sur le fonctionnement des écoles et sur les pratiques des enseignants.* Paris : Direction de l'évaluation et de la prospective/ministère de l'éducation nationale.

PERRON, J. (1996). Valeurs de travail et motivations aux études : prédiction de la réussite et de l'orientation scolaire, in *Psychologie du travail et des organisations*, 2, 1/2, pp. 43-54.

PERRON, J. (1996). Présentation d'ensemble du projet d'étude et valeurs de travail des lycéens et des adultes, in *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26, 1, pp. 3-31.

PERRON, M., LESSARD, C., BEANGER, P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ?, in *Revue des Sciences de l'Education*, Montréal, vol. XIX, n°1, pp.5-32.

PINTRICH, P. R., SCHRAUBEN, B. (1992). Student's Motivational Beliefs and Their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks. In Schunk D. H. and Meece J. L. (dir.), *Student Perceptions in the Classroom*, pp. 149-183. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum.

PINTRICH, P. R., DE GROOT, E. V. (1990). Student's Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), pp. 33-40.

POSTIC, M., DE KETELE, J.-M. (1988). Observer les situations éducatives. Paris : PUF.

POUCHAIN-AVRIL, C. (1996). Des enseignants du second degré et de leurs dynamiques identitaires, in *Education permanente* : Formation et dynamiques identitaires, n°128, Arcueil.

QUINTANILLA, A. R., WILPERT, B. (1991). Are work meanings changing ? in *European Work Organizational Psychology*, I, pp. 91-109.

QUIRION, C. (1994). *L'approche-service appliquée à l'école*. Montréal : Les Editions de la Chenelière.

RANJARD, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Paris : Jauze.

RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF.

RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (1991). *Petit vocabulaire de pédagogie à l'intention des enseignants.* Abidjan: IPNETP.

RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (1988). *Renforcement et motivation, Collection Former des formateurs.* Abidjan: IPNETP).

RIPON, A. (1987). Satisfaction et implication dans le travail, in C. Lévy-Leboyer et J.-C. Sperandio (Eds). *Traité de psychologie du travail*, pp. 421-434. Paris : PUF.

ROBERT. (1997). *Dictionnaire de français*. Paris: Robert.

ROGER, M. (1990). *En avant la qualité***.** Cachan : CFIET. (document de cours).

RONEN, S. (1994). Motivational need taxonomies, chapitre 5, in Dunette, M., Hough, L., *Handbook of industrial and organizational Psychology. Paolo Alto : Consulting Psychologists Press*.

ROESER, R. W., MIDGLEY, C., URDAN, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environnement and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school : the mediating role of goals and belonging, in *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 408-422.

SALLEH, S. D. (1981). A structural view of job involvement and its differenciation from satisfaction and motivation, in *Revue internationale de Psychologie appliquée*, vol. 30, pp. 17-29.

SANE, A. (2000). *Satisfaction et insertion professionnelles : discours d'enseignants sur leur vécu et leur avenir professionnels – enquête auprès des enseignants d'Education Technologique et de Sciences de l'enseignement secondaire public*. Dakar : Projet d'article en cours de finalisation.

SANE, A. (1999). *Corpus d'articles de la presse écrite locale sur les problèmes de l'école : de 1995 à 1999*. Dakar : CUSE.

SANE, A. (1997). *Crise scolaire et univers des enseignants au Sénégal*. Dakar : CUSE, Mémoire de DEA.

SAUSSEZ, F. (1998). *Vers un cadre conceptuel pour l'étude des déterminants des conceptions des enseignants de l'enseignement supérieur à propos de l'acte d'enseigner*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme d'études complémentaires préparatoire au doctorat en sciences de l'éducation. Louvain-La-Neuve : Institut de formation en sciences de l'éducation.

SCHENKAT, R. (1993a). Deming's Quality : Our last Best Hope, in *Educational Leadership*, vol. 51, n°1, pp.64-65.

SCHUNK, D. H. (1991). Self efficacy and academic motivation, in *Education Psychologist*, 26, p. 207 - 231.

SCHUNK, D. H. (1990a*). Introduction to the special section ou motivation and efficacy*. Journal of educational psychology, 82 (1), pp.3-6.

SEKARAN, V., MOWDAY, R. T. (1981). A cross-cultural analysis of the influence of individual and job characteristics on job involvement, in *Revue internationale de Psychologie appliquée*, vol. 30, pp. 51-64.

SENGE, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organisations*. New York : Doubleday/Currency.

SHUELL, T. J. (1996). *Teaching and research programs in the study of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching*. New York : Mac Millan.

SMITH, P. C., KENDALL, L. M., HULIN, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago : Rand McNally.

SMOKER, M., WILSON, R. B. (1993b). Adapting Total Quality Doesn't Mean Turning Learning into a Business, in *Educational Leadership*, vol. 51, n°1, pp.62-63.

SPAULDING, C. L. (1992). *Motivation in the classroom* Toronto : Mc GRAW HILL.

SPECTOR, P. E. (1992). *Summated rating scale construction : an introduction*. Newbury Park, CA : Sage Publications.

SPERANDIO, J. C. (1988). *L'ergonomie du travail mental*. Paris : Masson.

SZTAJN, P. (1992). A matter of Metaphors : Education as a Handmade Process, in *Educational Leadership*, vol. 50, n°3, pp.35-37.

TALBERT, J. E., McLANGHIN, M. W., ROWAN, B. (1993). Understanding context effects on secondary school teaching, in *Teachers college record*, vol. 1, pp. 45-69.

TARDIF, J. (1992*). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive* Montréal : Editions l.

TARDIF, M., LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck-Universtié. Col. Perspectives en éducation.

TEBOUL, J., (1990). *La dynamique Qualité*, Paris; les Editions d'Organisation.

TREASER, D. C. (1997). Perceptions of motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response, in *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, pp. 278-280.

UNESCO (1999). *Etude sur la place actuellement occupée par les femmes dans les carrières scientifiques, techniques et professionnelles en Afrique*. Dakar : BREDA.

UNESCO (1997). Etude sur l'enseignement moyen et secondaire au Sénégal : rapport préliminaire. Dakar : BREDA.

UNESCO (1996). *Rapport de synthèse atelier de pédagogie universitaire à l'intention des responsables de cellules de pédagogie au sein des universités francophones d'Afrique.* Dakar : BREDA Séries n° 14.

UNESCO (1996). *Strengtheing the role of teachers in a changing world* : *Contribution of the africa region to the 45th session of the international conference on education*. Dakar : BREDA Séries n° 15.

UNESCO (1996). *Vers une éducation scientifique et technologique pour tous en Afrique*. Dakar : BREDA.

UNESCO (1990). *Comité consultatif sur la rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie en Afrique*. Dakar : BREDA.

VALLERAND, E. F., BLANCHARD, R. J. (1998). Education permanente et motivation : contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque, in *Education permanente*, 136, 3, pp. 15-36.

VALLERAND, R. - J. THILL, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval (Québec) : Etudes Vivantes.

VAN DAELE, H. (1993). *L'éducation comparée*. Paris : PUF.

VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

VIAU, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck-Université.

VRANCKEN, D. (1994). De la profession au marché du travail, in *De Coster, M., Pichault, F., Traité de sociologie du travail, Ouvertures socilogiques*, Bruxelles, De Boeck Université, pp.253-274.

WEINER, B. (1984). Principles for a Theory of Student Motivation and their Application Within and Attributional Framework, in R. E. Ames and C. Ames (dir.), *Resaerch on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1. Toronto : Academic Press, pp. 15-38.

WLODOWSKI, R. J. (1985). *Enhancing Adult Motivation to Learn*. San Francisco : Jossey-Bass.

ZIMMERMAN, B.J. (1990a). S*elf regulatinf academic learning and achievement : the emergence of a social cognitive perspective*. Educational psychology review, 2 (2), p 173 - 201.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire

Annexe 2 : Résultats des tests d'analyses en composantes principales des données du Sénégal

Annexe 3 : Résultats des tests d'analyses en composantes principales des données du Sénégal

Annexe 1 : Questionnaire

QUESTIONNAIRE

ENQUETE SUR LA MOTIVATION PROFESSIONNELLE ET LA SATISFACTION AU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

(Recherche doctorale)

A - INFORMATIONS GENERALES

Pour répondre , mettez une croix pour la réponse choisie

1 - Sexe : ☐ Homme ☐ Femme

2 - Nationalité : ☐ Sénégalaise ☐ Africaine ☐ Autre

3 - Age :

☐ moins de 20 ans ☐ de 31 à 40 ans

☐ de 20 à 30 ans ☐ plus de 40 ans

4 - Durée dans l'enseignement :

☐ moins de 5 ans ☐ de 11 à 15 ans

☐ de 5 à 10 ans ☐ plus de 15 ans

5 - Niveau enseignement (actuellement) :

☐ Préscolaire ☐ Secondaire

☐ Elémentaire ☐ Supérieur

☐ Moyen

6 - Diplôme universitaire le plus élevé:

☐ Baccalauréat ☐ Maîtrise

☐ DUES 1 ☐ DEA

☐ DUES 2 ☐ Doctorat 3e cycle

☐ Licence ☐ Doctorat d'Etat

7 - Durée au poste actuel :

☐ Moins d'un an ☐ De 6 à 10 ans

☐ De 1 à 5 ans ☐ Plus de 10 ans

8 – Académie : ……..

9 – Discipline :

☐ Economie Familiale
☐ Education Technologique
☐ Sciences Naturelles
☐ Sciences Physiques

10 - Etablissement

☐ Collège
☐ BST
☐ Lycée

B - L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE ET MATERIEL DE VOTRE TRAVAIL (univers physique)

B 1. La Situation actuelle

- Dans cette rubrique, il s'agit pour chaque affirmation de décrire la situation telle qu'elle est, c'est à dire telle que vous la vivez personnellement.
- Pour répondre, entourez un (un seul) des symboles suivants :

≠	Signifie :	Non pertinent car elle n'existe pas dans l'école (ou cela est impossible)
0	" " :	Jamais
1	" " :	Très rarement
2	" " :	Rarement
3	" " :	Assez fréquemment
4	" " :	Fréquemment
5	" " :	Très fréquemment
6	" " :	Toujours

- Décrivez la situation REELLE et non la situation telle que vous la souhaiteriez. Vous aurez l'occasion de vous exprimer à ce propos plus loin.

AFFIRMATIONS	REPONSES
1 - Je ne commence mon cours qu'après avoir aéré la salle de cours.	≠ 0 1 2 3 4 5 6
2 - Je ne commence mon cours qu'après avoir mis ou fait remettre de l'ordre dans la salle de cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6
3 - Il m'arrive de changer la disposition de la salle (bancs et chaises) pour mes cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6
4 - J'utilise les aides audiovisuelles dans mes cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6
5 - J'utilise l'ordinateur dans mes cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6
6 - J'affiche des documents pédagogiques dans ma salle de cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6
7 - J'utilise un local spécialement aménagé pour mes cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6
8 - J'utilise le service de fabrication de matériel d'expérimentation pour la création ou la maintenance du matériel nécessaire à mes cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6
9 - Je fabrique moi-même le matériel d'expérimentation nécessaire pour mes cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6
10 - Je participe à des initiatives pour améliorer la qualité de l'environnement de l'école	≠ 0 1 2 3 4 5 6

B2 - La situation souhaitable

- Il s'agit maintenant de décrire la situation qui serait souhaitable pour que vous puissiez assurer un enseignement de qualité. Ceci suppose que certains moyens soient disponibles.
- Pour répondre, entourez un (un seul) des symboles suivants :

≠	Signifie :	sans opinion ou réservé(e)
0	" " :	Jamais (c'est à dire à ne jamais utiliser ou faire)
1	" " :	Très rarement
2	" " :	Rarement
3	" " :	Assez fréquemment
4	" " :	Fréquemment
5	" " :	Très fréquemment
6	" " :	Toujours

AFFIRMATIONS		REPONSES
1 - Ne commencer son cours qu'après avoir aéré la salle de cours	≠	0 1 2 3 4 5 6
2 - Ne commencer son cours qu'après avoir mis ou fait mettre de l'ordre et de la propreté dans la salle de cours	≠	0 1 2 3 4 5 6
3 - Changer la disposition de la salle(bancs et chaises) pour ses cours	≠	0 1 2 3 4 5 6
4 - Utiliser les aides audiovisuelles pour ses cours	≠	0 1 2 3 4 5 6
5 - Utiliser l'ordinateur pour ses cours	≠	0 1 2 3 4 5 6
6 - Afficher les documents pédagogiques sur les murs de la salle	≠	0 1 2 3 4 5 6
7 - Utiliser un local spécialement aménagé pour ses cours	≠	0 1 2 3 4 5 6
8 - Utiliser le service de fabrication de matériel d'expérimentation pour la création ou la maintenance du matériel nécessaire à ses cours	≠	0 1 2 3 4 5 6
9 - Fabriquer soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire pour ses cours	≠	0 1 2 3 4 5 6
10 - Participer à des initiatives pour améliorer la qualité de l'environnement de l'école	≠	0 1 2 3 4 5 6

B4 - Votre motivation à vous investir

- Pour chacune des actions de la liste suivante, deux questions vous sont posées :
  1**ère question** : si l'on vous donnait l'occasion ou les moyens, quelle quantité d'efforts êtes-vous prêt(e) à consacrer à cette action ?
  2ème question : si par contre des obstacles existaient, quelle quantité d'efforts êtes-vous prêt(e) à consacrer à cette action ?
- Echelle pour les réponses :
  Pour chacune des deux questions, utilisez l'échelle suivante (entourez le symbole qui convient) :

≠	Signifie :	sans opinion ou réservé(e)
0	" " :	Absolument aucun effort
1	" " :	De très rares efforts
2	" " :	Tout juste le minimum d'effort de ce qui m'est demandé
3	" " :	Un peu plus que le minimum d'effort demandé
4	" " :	Beaucoup d'efforts
5	" " :	De très grands efforts
6	" " :	Un maximum d'efforts

- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. C'est votre opinion qui compte. N'oubliez pas que pour chaque action, il y a deux questions.

FORCE D'ATTRACTION : BENEFICES, ATTENTES

Pour préciser sous l'effet de quelle "force" (bénéfices, attentes) vous serez motivé(e) à vous investir, pour chacune des actions notées, entourez le symbole correspondant à la réponse choisie parmi celles qui suivent:

≠	Signifie :	sans opinion ou réservé(e)
A	‘ ‘ :	Sous l'effet d'aucune force
B	" " :	Renforcement de soi, de l’estime des autres
C	" " :	Renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité
D	" " :	Renforcement du sentiment de contrôler la situation, c'est-à-dire de ne pas être le jouet de..., de pouvoir agir sur...
E	" " :	Renforcement du sentiment d’obtenir des avantages
F	" " :	Renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants
G	" " :	Perspectives de carrière

AFFIRMATIONS	REPONSES		
	Quantité d'efforts si occasion et moyens présents	Quantité d'efforts si obstacles	Forces d'attraction (Bénéfices, attentes)
1 - Ne commencer son cours qu'après avoir aéré la salle de classe	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
2 - Ne commencer son cours qu'après avoir mis ou fait mettre de l'ordre et de la propreté dans la salle de cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
3 - Changer la disposition de la salle (bancs et chaises) pour ses cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
4 - Utiliser les aides audiovisuelles pour ses cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
5 - Utiliser l'ordinateur pour ses cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
6 - Afficher les documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
7 - Utiliser un local spécial	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
8 - Utiliser le service de fabrication de matériel d'expérimentation pour la création ou la maintenance du matériel nécessaire à ses cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
9 - Fabriquer soi-même le matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
10 - Participer à des initiatives pour améliorer la qualité de l'environnement de l'école	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6

C - L'UNIVERS RELATIONNEL DE VOTRE TRAVAIL

C 1 - La situation actuelle

- Dans cette rubrique, il s'agit pour chaque affirmation de décrire la situation telle qu'elle est,
  c'est-à-dire telle que vous la vivez personnellement.

- Pour répondre, entourez un (un seul) des symboles suivants :

≠	Signifie :	Sans opinion
0	" " :	Jamais
1	" " :	Très rarement
2	" " :	Rarement
3	" " :	Assez fréquemment
4	" " :	Fréquemment
5	" " :	Très fréquemment
6	" " :	Toujours

- Décrivez la situation REELLE et non la situation telle que vous la souhaiteriez. vous
  aurez l'occasion de vous exprimer à ce propos plus loin.

AFFIRMATIONS		REPONSES
J'entretiens des relations avec les personnes ou services suivants :		
1 – Elèves	≠	0 1 2 3 4 5 6
2 - Collègues de même discipline	≠	0 1 2 3 4 5 6
3 - Collègues des autres disciplines	≠	0 1 2 3 4 5 6
4 - Chef de l'établissement	≠	0 1 2 3 4 5 6
5 - Personnels de services	≠	0 1 2 3 4 5 6
6 - Parents d'élèves	≠	0 1 2 3 4 5 6
7 - Ecoles de formation d'enseignants	≠	0 1 2 3 4 5 6
8 - Structures de recherche et de formation continuée	≠	0 1 2 3 4 5 6
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	≠	0 1 2 3 4 5 6
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	≠	0 1 2 3 4 5 6

C2 - La situation souhaitable

- Il s'agit maintenant de décrire la situation qui serait souhaitable pour que vous vous montriez satisfaits. Ceci suppose que certains moyens soient disponibles

- Pour répondre, entourez un (un seul) des symboles suivants :

≠	Signifie :	Sans opinion
0	" " :	Jamais (c'est-à-dire ne devrait pas exister)
1	" " :	Très rarement
2	" " :	Rarement
3	" " :	Assez fréquemment
4	" " :	Fréquemment
5	" " :	Très fréquemment
6	" " :	Toujours

AFFIRMATIONS		**REPONSES**
Entretenir des relations avec les personnes ou services suivants :		
1 – Elèves	≠	0 1 2 3 4 5 6
2 - Collègues de même discipline	≠	0 1 2 3 4 5 6
3 - Collègues des autres disciplines	≠	0 1 2 3 4 5 6
4 - Chef de l'établissement	≠	0 1 2 3 4 5 6
5 - Personnels de services	≠	0 1 2 3 4 5 6
6 - Parents d'élèves	≠	0 1 2 3 4 5 6
7 - Ecoles de formation d'enseignants	≠	0 1 2 3 4 5 6
8 - Structures de recherche et de formation continuée	≠	0 1 2 3 4 5 6
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	≠	0 1 2 3 4 5 6
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	≠	0 1 2 3 4 5 6

C4 - Votre motivation à vous investir

- Pour chacune des relations avec les personnes ou services de la liste suivante, deux questions vous sont posées :
  1ère question : si l'on vous donnait l'occasion ou les moyens, quelle quantité d'efforts êtes-vous prêt(e) à consacrer à cette relation ?
  2ème question : si par contre des obstacles existaient, quelle quantité d'efforts êtes-vous prêt(e) à consacrer à cette relation ?

- Echelle pour les réponses :
  Pour chacune des deux questions, utilisez l'échelle suivante (entourez le symbole qui convient) :

≠	Signifie :	sans opinion ou réservé(e)
0	" " :	Absolument aucun effort
1	" " :	De très rares efforts
2	" " :	Tout juste le minimum d'effort de ce qui m'est demandé
3	" " :	Un peu plus que le minimum d'effort demandé
4	" " :	Beaucoup d'efforts
5	" " :	De très grands efforts
6	" " :	Un maximum d'efforts

- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. C'est votre opinion qui compte. N'oubliez pas que pour chaque action, il y a deux questions.

FORCE D'ATTRACTION : BENEFICES, ATTENTES

Pour préciser sous l'effet de quelle "force" (bénéfices, attentes) vous serez motivé(e) à vous investir, pour chacune des relations notées, entourez le symbole correspondant à la réponse choisie parmi celles qui suivent:

≠	Signifie :	sans opinion ou réservé(e)
A	Signifie :	Sous l'effet d'aucune force
B	" " :	Renforcement de soi, de l'estime des autres
C	" " :	Renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité
D	" " :	Renforcement du sentiment de contrôler la situation, c'est-à-dire de ne pas être le jouet de..., de pouvoir agir sur...
E	" " :	Renforcement du sentiment d'obtenir des avantages
F	" " :	Renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants
G	" " :	Perspectives de carrière

AFFIRMATIONS	**REPONSES**		
Entretenir des relations de qualité avec les personnes ou services suivants :	Quantité d'efforts si occasion et moyens présents	Quantité d'efforts si obstacles	Forces d'attraction (Bénéfices, attentes)
1 – Elèves	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
2 - Collègues de même discipline	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
3 - Collègues des autres disciplines	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
4 - Chef de l'établissement	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
5 - Personnels de services	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
6 - Parents d'élèves	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
7 - Ecoles de formation d'enseignants	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
8 - Structures de recherche et de formation continuée	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6

D - TACHES HABITUELLES DE L'ENSEIGNANT

(pratiques habituelles)

D1. La Situation actuelle

- Dans cette rubrique, il s'agit pour chaque affirmation de décrire la situation telle qu'elle est, c'est-à-dire telle que vous la vivez personnellement.

- Pour répondre, entourez un (un seul) des symboles suivants :

≠	Signifie :	Non pertinent car elle n'existe pas dans l'école (ou cela est impossible)
0	" " :	Jamais
1	" " :	Très rarement
2	" " :	Rarement
3	" " :	Assez fréquemment
4	" " :	Fréquemment
5	" " :	Très fréquemment
6	" " :	Toujours

- Décrivez la situation REELLE et non la situation telle que vous la souhaiteriez. Vous aurez l'occasion de vous exprimer à ce propos plus loin.

AFFIRMATIONS		REPONSES
1 - Je prépare mon cours en me référant aux programmes et instructions officielles	≠	0 1 2 3 4 5 6
2 - Je tiens compte des réactions des élèves lors de la préparation de mon cours	≠	0 1 2 3 4 5 6
3 - Je consulte les manuels et la documentation de l'école lors de la préparation de mon cours	≠	0 1 2 3 4 5 6
4 - Je suis soucieux de l'influence morale que je peux avoir sur mes élèves en donnant mes cours	≠	0 1 2 3 4 5 6
5 - Je fais participer activement les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	≠	0 1 2 3 4 5 6
6 - A chaque cours, j'organise un prétest et un post-test	≠	0 1 2 3 4 5 6
7 - Pour évaluer le travail de mes élèves, je standardise la présentation, l'administration et la correction	≠	0 1 2 3 4 5 6
8 - Pour évaluer le travail de mes élèves, je me définis des critères et des normes	≠	0 1 2 3 4 5 6
9 - Pour évaluer le travail de mes élèves je contrôle la fidélité de l'exerce	≠	1 2 3 4 5 6
10 - Pour évaluer le travail de mes élèves, je contrôle la validité de l'exercice	≠	0 1 2 3 4 5 6

D2 - La situation souhaitable

- Il s'agit maintenant de décrire la situation qui serait souhaitable pour que vous puissiez assurer un enseignement de qualité. Ceci suppose que certains moyens soient disponibles.
- Pour répondre, entourez un (un seul) des symboles suivants :

≠	Signifie :	sans opinion ou réservé(e)
0	" " :	Jamais (c'est à dire à ne jamais utiliser ou faire
1	" " :	Très rarement
2	" " :	Rarement
3	" " :	Assez fréquemment
4	" " :	Fréquemment
5	" " :	Très fréquemment
6	" " :	Toujours

AFFIRMATIONS		REPONSES
1 - Préparer ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	≠	0 1 2 3 4 5 6
2 - Tenir compte des réactions des élèves lors de la préparation de ses cours	≠	0 1 2 3 4 5 6
3 - Consulter les manuels et la documentation de l'école lors de la préparation de ses cours	≠	0 1 2 3 4 5 6
4 - Etre soucieux de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	≠	0 1 2 3 4 5 6
5 - Faire participer activement les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	≠	0 1 2 3 4 5 6
6 - Organiser à chaque cours, un prétest et un post-test	≠	0 1 2 3 4 5 6
7 - Pour évaluer le travail de ses élèves, standardiser la présentation, l'administration et la correction	≠	0 1 2 3 4 5 6
8 - Pour évaluer le travail de ses élèves, se définir des critères et des normes	≠	0 1 2 3 4 5 6
9 - Pour évaluer le travail de ses élèves, contrôler la fidélité de l'exercice	≠	
10 - Pour évaluer le travail de ses élèves, contrôler la validité de l'exercice	≠	0 1 2 3 4 5 6

D4 - Votre motivation à vous investir

- Pour chacune des actions de la liste suivante, deux questions vous sont posées :
  1ère question : si l'on vous donnait l'occasion ou les moyens, quelle quantité d'efforts êtes-vous prêt(e) à consacrer à cette action ?
  2ème question : si par contre des obstacles existaient, quelle quantité d'efforts êtes-vous prêt(e) à consacrer à cette action ?

- Echelle pour les réponses :
  Pour chacune des deux questions, utilisez l'échelle suivante (entourez le symbole qui convient) :

≠	Signifie :	sans opinion ou réservé(e)
0	" " :	Absolument aucun effort
1	" " :	De très rares efforts
2	" " :	Tout juste le minimum d'effort de ce qui m'est demandé
3	" " :	Un peu plus que le minimum d'effort demandé
4	" " :	Beaucoup d'efforts
5	" " :	De très grands efforts
6	" " :	Un maximum d'efforts

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. C'est votre opinion qui compte. N'oubliez pas que pour chaque action, il y a deux questions.

FORCE D'ATTRACTION : BENEFICES, ATTENTES

Pour préciser sous l'effet de quelle "force" (bénéfices, attentes) vous serez motivé(e) à vous investir, pour chacune des actions notées, entourez le symbole correspondant à la réponse choisie parmi celles qui suivent:

≠	Signifie :	sans opinion ou réservé(e)
A	Signifie :	Sous l'effet d'aucune force
B	" " :	Renforcement de soi, de l'estime des autres
C	" " :	Renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité
D	" " :	Renforcement du sentiment de contrôler la situation, c'est-à-dire de ne pas être le jouet de..., de pouvoir agir sur...
E	" " :	Renforcement du sentiment d'obtenir des avantages
F	" " :	Renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants
G	" " :	Perspectives de carrière

AFFIRMATIONS	REPONSES		
	Quantité d'efforts si occasion et moyens présents	Quantité d'efforts si obstacles	Forces d'attraction (Bénéfices, attentes)
1 – Préparer son cours en se référant aux programmes et instructions officielles	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
2 - Tenir compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
3 - Consulter les manuels et la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
4 - Etre soucieux de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
5 - Faire participer activement les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
6 - Organiser, à chaque cours, un prétest et un post-test	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
7 -Pour évaluer le travail de ses élèves, standardiser la présentation, l'administration et la correction	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
8 - Pour évaluer le travail de ses élèves, se définir des critères et des normes	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
9 - Pour évaluer le travail de ses élèves, contrôler la fidélité de l'exercice	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
10 - Pour évaluer le travail de ses élèves, contrôler la validité de l'exercice	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6

E - TACHES OCCASIONNELLES DE L'ENSEIGNANT A L'INTERIEUR DE L'ECOLE (pratiques occasionnelles)

E1. La Situation actuelle

- Dans cette rubrique, il s'agit pour chaque affirmation de décrire la situation telle qu'elle est, c'est-à-dire telle que vous la vivez personnellement.

- Pour répondre, entourez un (un seul) des symboles suivants :

≠	Signifie :	Non pertinent car elle n'existe pas dans l'école (ou cela est impossible)
0	" " :	Jamais
1	" " :	Très rarement
2	" " :	Rarement
3	" " :	Assez fréquemment
4	" " :	Fréquemment
5	" " :	Très fréquemment
6	" " :	Toujours

- Décrivez la situation REELLE et non la situation telle que vous la souhaiteriez. Vous aurez l'occasion de vous exprimer à ce propos plus loin.

AFFIRMATIONS	REPONSES
1 – Je prépare mon plan de cours annuel en concertation avec mes collègues	≠ 0 1 2 3 4 5 6
2 – Je prépare mon plan de cours annuel en m'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	≠ 0 1 2 3 4 5 6
3 – Je participe aux réunions de coordination des enseignements avec mes collègues concernés	≠ 0 1 2 3 4 5 6
4 – J'entretiens mes collègues des difficultés que je rencontre dans mon travail, des résultats heureux ou décevants que j'obtiens par telle méthode ou tel procédé	≠ 0 1 2 3 4 5 6
5 – J'entretiens le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que je rencontre dans mon travail, des résultats heureux ou décevants que j'obtiens par telle méthode ou tel procédé	≠ 0 1 2 3 4 5 6
6 – J'entretiens le chef d'établissement des difficultés que je rencontre dans mon travail	≠ 0 1 2 3 4 5 6
7 – Je participe aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	≠ 0 1 2 3 4 5 6
8 – Je participe aux réunions pour concevoir le projet éducatif de l'école	0 1 2 3 4 5 6 ≠
9 – Je fabrique moi-même mon matériel d'expérimentation	≠ 0 1 2 3 4 5 6
10 - Je fabrique du matériel d'expérimentation avec mes collègues	≠ 0 1 2 3 4 5 6

E2 - La situation souhaitable

- Il s'agit maintenant de décrire la situation qui serait souhaitable pour que vous puissiez assurer un enseignement de qualité. Ceci suppose que certains moyens soient disponibles.

- Pour répondre, entourez un (un seul) des symboles suivants :

≠	Signifie :	sans opinion ou réservée
0	" " :	Jamais (c'est-à-dire à ne jamais utiliser ou faire)
1	" " :	Très rarement
2	" " :	Rarement
3	" " :	Assez fréquemment
4	" " :	Fréquemment
5	" " :	Très fréquemment
6	" " :	Toujours

AFFIRMATIONS		REPONSES
1 – Préparer son plan de cours annuel en concertation avec mes collègues	≠	0 1 2 3 4 5 6
2 – Préparer son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	≠	0 1 2 3 4 5 6
3 – Participer aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues concernés	≠	0 1 2 3 4 5 6
4 – Entretenir ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	≠	0 1 2 3 4 5 6
5 – Entretenir le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	≠	0 1 2 3 4 5 6
6 – Entretenir le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	≠	0 1 2 3 4 5 6
7 – Participer aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	≠	0 1 2 3 4 5 6
8 – Participer aux réunions sur le projet éducatif de l'école	≠	0 1 2 3 4 5 6
9 – Fabriquer soi - même du matériel d'expérimentation	≠	0 1 2 3 4 5 6
10 – Fabriquer du matériel d'expérimentation avec ses collègues	≠	0 1 2 3 4 5 6

E4 - Votre motivation à vous investir

- Pour chacune des actions de la liste suivante, deux questions vous sont posées :

  1ère question : si l'on vous donnait l'occasion ou les moyens, quelle quantité d'efforts êtes-vous prêt(e) à consacrer à cette action ?
  2ème question : si par contre des obstacles existaient, quelle quantité d'efforts êtes-vous prêt(e) à consacrer à cette action ?

- Echelle pour les réponses :
  Pour chacune des deux questions, utilisez l'échelle suivante (entourez le symbole qui convient) :

≠	Signifie :	sans opinion ou réservé(e)
0	" " :	Absolument aucun effort
1	" " :	De très rares efforts
2	" " :	Tout juste le minimum d'effort de ce qui m'est demandé
3	" " :	Un peu plus que le minimum d'effort demandé
4	" " :	Beaucoup d'efforts
5	" " :	De très grands efforts
6	" " :	Un maximum d'efforts

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. C'est votre opinion qui compte. N'oubliez pas que pour chaque action, il y a deux questions.

FORCE D'ATTRACTION : BENEFICES, ATTENTES

Pour préciser sous l'effet de quelle "force" (bénéfices, attentes) vous serez motivé(e) à vous investir, pour chacune des actions notées, entourez le symbole correspondant à la réponse choisie parmi celles qui suivent:

≠	Signifie :	sans opinion ou réservé(e)
A	Signifie :	Sous l'effet d'aucune force
B	" " :	Renforcement de soi, de l'estime des autres
C	" " :	Renforcement du sentiment de bien-être et de sécurité
D	" " :	Renforcement du sentiment de contrôler la situation, c'est-à-dire de ne pas être le jouet de..., de pouvoir agir sur...
E	" " :	Renforcement du sentiment d'obtenir des avantages
F	" " :	Renforcement du sentiment d'appartenance au corps des enseignants
G	" " :	Perspectives de carrière

AFFIRMATIONS	REPONSES		
	Quantité d'efforts si occasion et moyens présents	Quantité d'efforts si obstacles	Forces d'attraction (Bénéfices, attentes)
1 – Préparer son plan de cours annuel en concertation avec ses collègues	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
2 – Préparer son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et les expériences pédagogiques modernes	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
3 – Participer aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
4 – Entretenir ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
5 – Entretenir avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
6 – Entretenir avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
7 – Participer aux réunions à propos de questions administratives ou d'organisation de l'école	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
8 – Participer aux réunions sur le projet éducatif de l'école	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
9 – Fabriquer soi-même du matériel d'expérimentation	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6
10 – Fabriquer avec ses collègues du matériel d'expérimentation	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6	≠ 0 1 2 3 4 5 6

ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES DES 40 ITEMS DE MOTIVATION SANS CONTRAINTE ET DES 40 ITEMS DE MOTIVATION AVEC CONTRAINTES (Sénégal)

Tableau n°A1 : Communautés

	Communautés		
	Items	Initial	Extraction
Motivation sans contrainte Univers Physique	1 – Aération la salle de cours	1,000	0,687
	2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	1,000	0,647
	3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	1,000	0,489
	4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	1,000	0,716
	5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	1,000	0,562
	6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	1,000	0,728
	7 – Utilisation d'un local spécial	1,000	0,502
	8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	1,000	0,537
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	1,000	0,686
	10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	1,000	0,523
Motivation avec contraintes Univers Physique	1 – Aération la salle de cours	1,000	0,735
	2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	1,000	0,774
	3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	1,000	0,661
	4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	1,000	0,748
	5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	1,000	0,675
	6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	1,000	0,654
	7 – Utilisation d'un local spécial	1,000	0,759
	8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	1,000	0,834
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	1,000	0,742
	10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	1,000	0,681

Tableau n°A2 : Communautés

	Communautés		
	Items	Initial	Extraction
Motivation sans contrainte Univers Humain	1 – Elèves	1,000	0,576
	2 - Collègues de même discipline	1,000	0,609
	3 - Collègues des autres disciplines	1,000	0,844
	4 - Chef de l'établissement	1,000	0,792
	5 - Personnels de services	1,000	0,723
	6 - Parents d'élèves	1,000	0,649
	7 - Ecoles de formation d'enseignants	1,000	0,696
	8 - Structures de recherche et de formation continuée	1,000	0,731
	9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	1,000	0,686
	10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	1,000	0,710
Motivation avec contraintes Univers Humain	1 – Elèves	1,000	0,690
	2 - Collègues de même discipline	1,000	0,783
	3 - Collègues des autres disciplines	1,000	0,809
	4 - Chef de l'établissement	1,000	0,733
	5 - Personnels de services	1,000	0,787
	6 - Parents d'élèves	1,000	0,821
	7 - Ecoles de formation d'enseignants	1,000	0,768
	8 - Structures de recherche et de formation continuée	1,000	0,797
	9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	1,000	0,787
	10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	1,000	0,816

Tableau n°A3 : Communautés

Communautés

	Items	Initial	Extraction
Motivation sans contrainte Univers des Tâches Habituelles	1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	1,000	0,690
	2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	1,000	0,632
	3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	1,000	0,659
	4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	1,000	0,636
	5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	1,000	0,696
	6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	1,000	0,607
	7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,627
	8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,812
	9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,860
	10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,754
Motivation avec contraintes Univers des Tâches Habituelles	1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	1,000	0,796
	2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	1,000	0,747
	3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	1,000	0,776
	4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	1,000	0,837
	5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	1,000	0,795
	6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	1,000	0,698
	7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,788
	8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,889
	9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,887
	10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,861

Tableau n°A4 : Communautés

	Communautés		
	Items	Initial	Extraction
Motivation sans contrainte Univers des Tâches Occasionnelles	1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	1,000	0,762
	2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	1,000	0,786
	3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	1,000	0,690
	4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,666
	5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,698
	6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	1,000	0,754
	7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	1,000	0,796
	8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	1,000	0,793
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	1,000	0,711
	10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	1,000	0,700
Motivation avec contraintes Univers des Tâches Occasionnelles	1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	1,000	0,788
	2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	1,000	0,790
	3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	1,000	0,730
	4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,728
	5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,809
	6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	1,000	0,775
	7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	1,000	0,842
	8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	1,000	0,788
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	1,000	0,697
	10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	1,000	0,703

Extraction Method: Principal Component Analysis.

TOTAL VARIANCE EXPLAINED

Tableau n°A5 : Variance Motivation sans contrainte

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	14,204	35,510	35,510	14,204	35,510	35,510	6,717	16,791	16,791
2	3,694	9,236	44,745	3,694	9,236	44,745	5,791	14,479	31,270
3	2,649	6,622	51,368	2,649	6,622	51,368	3,646	9,114	40,384
4	2,510	6,275	57,643	2,510	6,275	57,643	3,582	8,955	49,340
5	1,712	4,281	61,924	1,712	4,281	61,924	2,744	6,859	56,199
6	1,395	3,488	65,412	1,395	3,488	65,412	2,712	6,781	62,980
7	1,258	3,146	68,558	1,258	3,146	68,558	2,231	5,578	68,558
8	0,915	2,288	70,846						
9	0,845	2,114	72,960						
10	0,784	1,961	74,921						
11	0,734	1,834	76,755						
12	0,729	1,823	78,578						
13	0,688	1,719	80,297						
14	0,664	1,659	81,956						
15	0,635	1,587	83,543						
16	0,528	1,321	84,864						
17	0,510	1,276	86,140						
18	0,473	1,182	87,322						
19	0,458	1,144	88,466						
20	0,423	1,059	89,524						
21	0,396	0,989	90,513						
22	0,384	0,960	91,474						
23	0,339	0,848	92,322						
24	0,317	0,792	93,114						
25	0,287	0,716	93,830						
26	0,278	0,694	94,525						
27	0,264	0,660	95,184						
28	0,237	0,594	95,778						
29	0,225	0,561	96,339						
30	0,217	0,543	96,882						
31	0,192	0,479	97,361						
32	0,181	0,453	97,814						
33	0,167	0,417	98,230						
34	0,149	0,372	98,602						
35	0,136	0,341	98,943						
36	0,122	0,305	99,248						
37	0,093	0,233	99,481						
38	0,087	0,218	99,699						
39	0,077	0,191	99,891						
40	0,044	0,109	100,000						

TOTAL VARIANCE EXPLAINED

Tableau n°A6 : Variance Motivation avec contraintes

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
41	22,317	55,793	55,793	22,317	55,793	55,793	8,466	21,165	21,165
42	3,171	7,929	63,722	3,171	7,929	63,722	7,205	18,013	39,179
43	2,095	5,239	68,961	2,095	5,239	68,961	6,291	15,727	54,906
44	1,763	4,407	73,368	1,763	4,407	73,368	6,250	15,626	70,531
45	1,434	3,585	76,953	1,434	3,585	76,953	2,569	6,422	76,953
46	0,951	2,376	79,329						
47	0,810	2,024	81,353						
48	0,713	1,784	83,137						
49	0,628	1,569	84,706						
50	0,582	1,456	86,162						
51	0,549	1,374	87,535						
52	0,499	1,248	88,783						
53	0,451	1,127	89,909						
54	0,380	0,951	90,860						
55	0,351	0,878	91,738						
56	0,322	0,804	92,542						
57	0,277	0,693	93,235						
58	0,271	0,678	93,912						
59	0,255	0,638	94,550						
60	0,233	0,582	95,133						
61	0,200	0,499	95,631						
62	0,179	0,448	96,080						
63	0,176	0,441	96,520						
64	0,172	0,431	96,951						
65	0,149	0,372	97,323						
66	0,134	0,335	97,658						
67	0,131	0,326	97,985						
68	0,121	0,303	98,287						
69	0,110	0,275	98,563						
70	0,098	0,245	98,808						
71	0,085	0,213	99,021						
72	0,073	0,183	99,204						
73	0,065	0,163	99,368						
74	0,053	0,134	99,501						
75	0,048	0,120	99,621						
76	0,043	0,108	99,729						
77	0,036	0,090	99,819						
78	0,029	0,072	99,892						
79	0,026	0,066	99,958						
80	0,017	0,042	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tableau n°A7 : Composantes

Motivation sans contrainte Univers Physique	Composantes						
	1	2	3	4	5	6	7
1 – Aération la salle de cours	0,452	0,359	0,391	-0,268	-0,344	0,031	-0,101
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,449	0,388	0,353	-0,173	-0,361	0,087	-0,038
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,419	0,182	0,321	0,133	-0,054	0,392	0,055
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	0,513	0,342	0,451	-0,066	0,126	-0,290	0,166
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,435	0,349	0,437	-0,039	0,010	-0,203	0,131
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,458	0,211	0,341	-0,245	0,328	0,434	0,044
7 – Utilisation d'un local spécial	0,378	0,212	0,413	-0,035	0,003	-0,369	0,078
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,469	0,310	0,399	-0,171	0,162	0,072	0,036
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,337	0,349	0,215	-0,251	0,449	0,370	-0,056
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,522	0,272	0,215	-0,087	0,247	-0,200	0,148

Motivation avec contraintes Univers Physique	1	2	3	4	5
1 – Aération la salle de cours	0,567	0,307	0,269	0,006	0,497
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,614	0,295	0,316	-0,055	0,455
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,579	0,411	0,215	-0,033	0,330
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	0,645	0,542	0,176	0,056	-0,066
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,594	0,543	0,084	0,126	-0,068
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,613	0,464	0,096	0,207	-0,106
7 – Utilisation d'un local spécial	0,696	0,479	0,020	0,065	-0,202
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,641	0,572	0,235	0,121	-0,163
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,654	0,453	0,077	0,250	-0,200
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,686	0,433	0,075	-0,129	-0,028

Tableau n°A8 : Composantes

Motivation sans contrainte Univers Humain	Composantes						
	1	2	3	4	5	6	7
1 – Elèves	0,567	0,285	0,015	0,140	-0,160	0,014	-0,356
2 – Collègues de même discipline	0,550	0,385	-0,173	0,233	-0,186	0,059	0,191
3 – Collègues des autres disciplines	0,503	0,207	-0,222	0,509	-0,304	0,205	0,325
4 – Chef de l'établissement	0,642	0,393	-0,136	0,232	-0,309	-0,004	-0,241
5 – Personnels de services	0,461	0,200	-0,154	0,500	-0,180	0,315	0,258
6 – Parents d'élèves	0,609	0,350	-0,132	0,227	-0,063	0,130	-0,258
7 – Ecoles de formation d'enseignants	0,578	0,225	-0,299	0,318	0,291	-0,092	-0,166
8 – Structures de recherche et de formation continuée	0,569	0,279	-0,170	0,402	0,343	-0,105	0,101
9 – Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	0,546	0,186	-0,245	0,324	0,292	-0,319	-0,035
10 – Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,629	0,321	-0,154	0,268	0,283	-0,160	-0,099

Motivation avec contraintes Univers Humain	1	2	3	4	5
1 – Elèves	0,721	0,023	0,044	-0,408	0,030
2 - Collègues de même discipline	0,796	-0,049	-0,069	-0,360	0,115
3 - Collègues des autres disciplines	0,747	-0,072	-0,216	-0,381	0,232
4 - Chef de l'établissement	0,757	0,042	-0,107	-0,306	0,231
5 - Personnels de services	0,709	0,021	-0,285	-0,362	0,268
6 - Parents d'élèves	0,812	0,051	-0,284	-0,250	-0,125
7 - Ecoles de formation d'enseignants	0,788	0,111	-0,194	-0,238	-0,202
8 - Structures de recherche et de formation continuée	0,777	0,025	-0,024	-0,227	-0,375
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	0,796	0,022	-0,176	-0,219	-0,273
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,782	0,121	-0,178	-0,281	-0,279

Tableau n°A9 : Composantes

	Composantes						
Motivation sans contrainte Tâches Habituelles	1	2	3	4	5	6	7
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,633	-0,430	0,208	0,118	-0,019	-0,152	0,155
2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,645	-0,385	0,115	0,061	0,046	0,093	-0,200
3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,701	-0,244	0,065	0,091	-0,141	-0,069	0,265
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,629	-0,370	0,180	0,179	0,155	0,025	0,122
5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,637	-0,457	0,132	0,189	0,106	-0,085	0,099
6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,612	-0,373	0,071	0,078	-0,023	0,284	-0,037
7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,603	-0,377	0,191	0,201	-0,100	0,096	-0,163
8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,678	-0,509	0,264	0,120	-0,010	0,058	-0,074
9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,695	-0,540	0,206	0,090	0,015	-0,005	-0,186
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,629	-0,539	0,167	0,165	0,042	-0,050	-0,093

Motivation avec contraintes Tâches Habituelles	1	2	3	4	5
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,785	-0,253	0,331	0,043	0,058
2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,725	-0,344	0,318	-0,043	0,023
3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,821	-0,247	0,163	-0,011	0,120
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,786	-0,331	0,288	-0,012	-0,166
5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,841	-0,256	0,120	0,080	-0,029
6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,778	-0,274	-0,051	0,060	0,108
7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,794	-0,312	0,214	0,102	-0,071
8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,802	-0,351	0,341	0,039	-0,063
9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,793	-0,311	0,374	-0,027	-0,147
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,775	-0,297	0,338	-0,050	-0,238

Tableau n°A10 : Composantes

Motivation sans contrainte Tâches Occasionnelles	Composantes						
	1	2	3	4	5	6	7
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,667	-0,014	-0,215	-0,362	-0,253	-0,029	0,275
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,731	-0,101	-0,188	-0,302	-0,074	-0,157	0,292
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,679	-0,129	-0,230	-0,335	-0,156	-0,049	0,142
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,646	-0,088	-0,304	-0,284	0,013	0,103	0,241
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,742	-0,025	-0,178	-0,269	0,007	-0,035	-0,203
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,763	0,030	-0,196	-0,228	-0,214	-0,087	-0,163
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,773	0,032	-0,225	-0,276	-0,128	-0,155	-0,175
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,768	0,024	-0,192	-0,279	-0,071	-0,103	-0,268
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,599	0,017	-0,356	-0,302	0,292	0,220	-0,005
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,515	-0,092	-0,437	-0,350	0,282	0,148	0,107

Motivation avec contraintes Tâches Occasionnelles	1	2	3	4	5
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,840	-0,152	-0,022	0,209	0,128
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,851	-0,185	0,041	0,173	0,018
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,801	-0,122	-0,176	0,182	0,098
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,754	-0,179	-0,268	0,235	0,039
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,801	-0,098	-0,342	0,200	0,039
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,798	-0,075	-0,311	0,171	0,087
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,819	-0,009	-0,378	0,158	0,050
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,783	0,032	-0,363	0,200	-0,050
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,702	-0,076	-0,143	0,411	0,089
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,696	-0,057	-0,261	0,376	0,070

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ROTATION VARIMAX MOTIVATION

Tableau n°A11 : Facteurs

Motivation sans contrainte Univers Physique	Facteurs						
	1	2	3	4	5	6	7
1 – Aération la salle de cours	0,046	0,185	0,556	-0,197	0,501	0,119	0,195
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,032	0,156	0,521	-0,171	0,473	0,242	0,196
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,244	-0,039	0,231	-0,029	0,204	0,386	0,428
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	0,137	0,102	0,781	0,214	0,050	0,045	0,164
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,095	0,048	0,700	0,119	0,120	0,106	0,145
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,167	0,166	0,288	0,020	0,054	0,062	0,763
7 – Utilisation d'un local spécial	0,154	0,033	0,672	0,129	0,089	-0,029	-0,025
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,121	0,120	0,530	0,087	0,141	0,041	0,444
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	-0,030	0,130	0,223	0,169	0,069	-0,043	0,764
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,123	0,227	0,555	0,317	-0,009	0,028	0,217

Motivation avec contraintes Univers Physique	1	2	3	4	5
1 – Aération la salle de cours	0,206	0,166	0,370	0,124	0,716
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,273	0,122	0,393	0,178	0,706
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,155	0,132	0,495	0,197	0,579
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	0,175	0,146	0,770	0,207	0,246
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,093	0,213	0,744	0,166	0,200
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,162	0,270	0,722	0,106	0,148
7 – Utilisation d'un local spécial	0,171	0,254	0,757	0,294	0,075
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,211	0,123	0,851	0,137	0,176
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,198	0,312	0,768	0,105	0,060
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,187	0,145	0,630	0,405	0,253

Tableau n°A12 : Facteurs

Motivation sans contrainte Univers Humain	Facteurs						
	1	2	3	4	5	6	7
1 – Elèves	0,177	0,119	0,189	0,299	0,603	0,177	0,099
2 – Collègues de même discipline	0,012	0,270	0,221	0,311	0,230	0,580	0,032
3 – Collègues des autres disciplines	0,161	0,145	0,034	0,251	0,129	0,844	-0,063
4 – Chef de l'établissement	0,101	0,212	0,192	0,355	0,641	0,404	-0,019
5 – Personnels de services	0,175	0,061	-0,012	0,252	0,114	0,777	0,093
6 – Parents d'élèves	0,128	0,167	0,091	0,427	0,522	0,326	0,189
7 – Ecoles de formation d'enseignants	0,165	0,191	0,023	0,741	0,208	0,170	0,103
8 – Structures de recherche et de formation continuée	0,159	0,124	0,190	0,732	-0,006	0,318	0,129
9 – Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	0,173	0,188	0,172	0,753	0,066	0,124	-0,070
10 – Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,147	0,189	0,230	0,716	0,203	0,174	0,129

Motivation avec contraintes Univers Humain	1	2	3	4	5
1 – Elèves	0,398	0,105	0,240	0,635	0,242
2 - Collègues de même discipline	0,395	0,265	0,172	0,670	0,281
3 - Collègues des autres disciplines	0,270	0,340	0,056	0,714	0,328
4 - Chef de l'établissement	0,279	0,303	0,189	0,619	0,379
5 - Personnels de services	0,149	0,361	0,090	0,710	0,350
6 - Parents d'élèves	0,269	0,402	0,315	0,698	0,015
7 - Ecoles de formation d'enseignants	0,292	0,319	0,399	0,649	-0,021
8 - Structures de recherche et de formation continuée	0,469	0,206	0,426	0,576	-0,147
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	0,370	0,327	0,365	0,633	-0,099
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,307	0,266	0,427	0,680	-0,080

Tableau n°A13 : Facteurs

	Facteurs						
Motivation sans contrainte Tâches Habituelles	1	2	3	4	5	6	7
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,735	0,231	0,258	0,081	-0,065	0,108	-0,085
2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,709	0,217	0,015	0,126	0,210	-0,005	0,148
3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,578	0,378	0,265	0,083	-0,004	0,317	-0,068
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,711	0,170	0,156	0,183	-0,093	0,140	0,124
5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,762	0,203	0,137	0,194	-0,087	0,095	-0,013
6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,665	0,244	-0,062	0,013	0,132	0,191	0,219
7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,732	0,089	0,047	0,058	0,243	0,127	0,054
8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,864	0,166	0,115	0,031	0,112	0,055	0,088
9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,879	0,200	0,073	0,089	0,173	-0,050	0,050
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,839	0,160	0,061	0,129	0,065	-0,003	-0,015

Motivation avec contraintes Tâches Habituelles	1	2	3	4	5
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,757	0,286	0,194	0,185	0,262
2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,771	0,225	0,089	0,229	0,203
3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,659	0,381	0,146	0,308	0,283
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,817	0,255	0,190	0,259	0,037
5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,680	0,445	0,208	0,273	0,130
6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,526	0,529	0,079	0,318	0,186
7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,749	0,382	0,182	0,197	0,095
8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,850	0,284	0,167	0,197	0,139
9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,858	0,199	0,217	0,238	0,086
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,836	0,179	0,239	0,270	-0,004

Tableau n°A14 : Facteurs

Motivation sans contrainte Tâches Occasionnelles	Facteurs						
	1	2	3	4	5	6	7
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,188	0,778	0,226	-0,044	0,110	0,238	-0,015
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,308	0,762	0,276	0,111	-0,010	0,145	-0,032
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,294	0,745	0,138	0,029	0,129	0,112	-0,007
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,238	0,732	0,039	0,112	-0,014	0,192	0,153
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,322	0,608	0,116	0,240	0,360	-0,055	0,143
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,288	0,631	0,171	0,172	0,456	0,078	-0,006
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,271	0,674	0,189	0,237	0,420	-0,007	-0,004
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,295	0,628	0,153	0,252	0,464	-0,067	0,074
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,149	0,651	-0,098	0,300	0,064	0,014	0,402
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,131	0,715	-0,150	0,246	-0,082	-0,018	0,286

Motivation avec contraintes Tâches Occasionnelles	1	2	3	4	5
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,507	0,610	0,230	0,221	0,238
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,590	0,545	0,253	0,236	0,157
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,383	0,654	0,208	0,290	0,166
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,346	0,714	0,155	0,266	0,058
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,282	0,747	0,215	0,348	0,067
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,277	0,715	0,216	0,353	0,126
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,219	0,739	0,273	0,406	0,094
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,206	0,710	0,336	0,359	0,005
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,328	0,708	0,260	0,053	0,134
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,247	0,747	0,246	0,127	0,088

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES DES 80 ITEMS DE MOTIVATION SANS CONTRAINTE ET DE MOTIVATIONS AVEC CONTRAINTES (Sénégal)

Tableau n°A15 : Communautés

Communautés

	Items	Initial	Extraction
Motivation sans contrainte Univers Physique	1 – Aération la salle de cours	1,000	0,853
	2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	1,000	0,767
	3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	1,000	0,703
	4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	1,000	0,816
	5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	1,000	0,746
	6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	1,000	0,827
	7 – Utilisation d'un local spécial	1,000	0,691
	8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	1,000	0,792
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	1,000	0,696
	10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	1,000	0,769
Motivation avec contraintes Univers Physique	1 – Aération la salle de cours	1,000	0,786
	2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	1,000	0,780
	3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	1,000	0,819
	4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	1,000	0,819
	5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	1,000	0,760
	6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	1,000	0,739
	7 – Utilisation d'un local spécial	1,000	0,856
	8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	1,000	0,838
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	1,000	0,839
	10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	1,000	0,701

Tableau n°A16 : Communautés

		Communautés		
		Items	Initial	Extraction
Motivation contrainte Humain	sans Univers	1 – Elèves	1,000	0,800
		2 - Collègues de même discipline	1,000	0,772
		3 - Collègues des autres disciplines	1,000	0,873
		4 - Chef de l'établissement	1,000	0,785
		5 - Personnels de services	1,000	0,829
		6 - Parents d'élèves	1,000	0,699
		7 - Ecoles de formation d'enseignants	1,000	0,805
		8 - Structures de recherche et de formation continuée	1,000	0,813
		9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	1,000	0,842
		10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	1,000	0,776
Motivation contraintes Humain	avec Univers	1 – Elèves	1,000	0,860
		2 - Collègues de même discipline	1,000	0,791
		3 - Collègues des autres disciplines	1,000	0,812
		4 - Chef de l'établissement	1,000	0,831
		5 - Personnels de services	1,000	0,832
		6 - Parents d'élèves	1,000	0,852
		7 - Ecoles de formation d'enseignants	1,000	0,829
		8 - Structures de recherche et de formation continuée	1,000	0,881
		9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	1,000	0,844
		10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	1,000	0,858

Tableau n°A17 : Communautés

		Communautés		
		Items	Initial	Extraction
Motivation contrainte des Habituelles	sans Univers Tâches	1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	1,000	0,726
		2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	1,000	0,713
		3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	1,000	0,732
		4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	1,000	0,766
		5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	1,000	0,814
		6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	1,000	0,727
		7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,837
		8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,822
		9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,818
		10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,807
Motivation contraintes des Habituelles	avec Univers Tâches	1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	1,000	0,834
		2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	1,000	0,800
		3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	1,000	0,829
		4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	1,000	0,857
		5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	1,000	0,861
		6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	1,000	0,814
		7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,879
		8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,913
		9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,888
		10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,849

Tableau n°A18 : Communautés

Communautés

	Items	Initial	Extraction
Motivation sans contrainte Univers des Tâches Occasionnelles	1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	1,000	0,770
	2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	1,000	0,838
	3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	1,000	0,856
	4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,797
	5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,823
	6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	1,000	0,848
	7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	1,000	0,855
	8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	1,000	0,843
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	1,000	0,768
	10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	1,000	0,849
Motivation avec contraintes Univers des Tâches Occasionnelles	1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	1,000	0,837
	2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	1,000	0,849
	3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	1,000	0,876
	4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,872
	5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,896
	6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	1,000	0,798
	7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	1,000	0,883
	8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	1,000	0,867
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	1,000	0,827
	10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	1,000	0,890

Extraction Method: Principal Component Analysis.

TOTAL VARIANCE EXPLAINED

Tableau n°A19 : Variance Motivation sans contrainte et Motivation avec contraintes

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	22,926	28,657	28,657	22,926	28,657	28,657	20,372	25,465	25,465
2	15,996	19,996	48,653	15,996	19,996	48,653	7,158	8,947	34,412
3	5,250	6,562	55,215	5,250	6,562	55,215	6,787	8,483	42,895
4	3,409	4,262	59,476	3,409	4,262	59,476	6,368	7,960	50,855
5	2,962	3,703	63,180	2,962	3,703	63,180	5,332	6,665	57,521
6	2,562	3,202	66,381	2,562	3,202	66,381	3,912	4,890	62,410
7	2,195	2,743	69,125	2,195	2,743	69,125	2,558	3,197	65,607
8	1,826	2,282	71,407	1,826	2,282	71,407	2,375	2,969	68,576
9	1,640	2,050	73,457	1,640	2,050	73,457	2,066	2,583	71,159
10	1,472	1,840	75,297	1,472	1,840	75,297	1,776	2,220	73,379
11	1,327	1,659	76,956	1,327	1,659	76,956	1,729	2,161	75,540
12	1,231	1,539	78,496	1,231	1,539	78,496	1,648	2,059	77,599
13	1,197	1,496	79,992	1,197	1,496	79,992	1,533	1,917	79,516
14	1,114	1,392	81,384	1,114	1,392	81,384	1,494	1,868	81,384
15	0,980	1,225	82,609						
16	0,933	1,166	83,775						
17	0,857	1,072	84,847						
18	0,796	0,995	85,842						
19	0,749	0,936	86,778						
20	0,735	0,919	87,697						
21	0,682	0,852	88,549						
22	0,647	0,809	89,358						
23	0,563	0,704	90,061						
24	0,533	0,667	90,728						
25	0,507	0,634	91,362						
26	0,494	0,618	91,980						
27	0,470	0,588	92,568						
28	0,447	0,558	93,126						
29	0,411	0,514	93,640						
30	0,379	0,474	94,114						
31	0,369	0,462	94,576						
32	0,330	0,412	94,988						
33	0,311	0,388	95,376						
34	0,295	0,369	95,745						
35	0,271	0,339	96,084						
36	0,258	0,322	96,406						
37	0,226	0,282	96,688						
38	0,209	0,262	96,950						
39	0,195	0,243	97,193						
40	0,180	0,225	97,417						

Tableau n°A20 : Variance Motivation sans contrainte et Motivation avec contraintes

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
41	0,163	0,203	97,621						
42	0,152	0,190	97,811						
43	0,147	0,184	97,995						
44	0,133	0,166	98,161						
45	0,128	0,160	98,321						
46	0,121	0,151	98,472						
47	0,113	0,142	98,614						
48	0,109	0,136	98,750						
49	0,094	0,118	98,867						
50	0,089	0,111	98,978						
51	0,084	0,105	99,083						
52	0,076	0,095	99,178						
53	0,075	0,094	99,272						
54	0,065	0,081	99,354						
55	0,059	0,073	99,427						
56	0,055	0,068	99,495						
57	0,050	0,062	99,557						
58	0,046	0,057	99,614						
59	0,040	0,050	99,664						
60	0,037	0,046	99,710						
61	0,032	0,040	99,750						
62	0,029	0,036	99,786						
63	0,025	0,032	99,817						
64	0,023	0,029	99,847						
65	0,020	0,026	99,872						
66	0,018	0,022	99,895						
67	0,016	0,020	99,914						
68	0,013	0,016	99,931						
69	0,012	0,015	99,945						
70	0,009	0,012	99,957						
71	0,009	0,011	99,968						
72	0,007	0,008	99,976						
73	0,005	0,006	99,983						
74	0,004	0,005	99,988						
75	0,003	0,004	99,992						
76	0,002	0,003	99,995						
77	0,002	0,002	99,997						
78	0,001	0,001	99,999						
79	0,001	0,001	100,000						
80	0,000	0,000	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tableau n°A21 : Composantes

Motivation sans contrainte Univers Physique	Composantes					
	1	2	3	4	5	6
1 – Aération la salle de cours	-0,098	0,438	0,312	0,528	-0,101	0,314
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	-0,129	0,513	0,315	0,399	-0,194	0,295
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,105	0,369	0,404	0,222	0,003	0,269
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	-0,130	0,529	0,247	0,424	0,355	0,128
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	-0,157	0,489	0,332	0,212	0,337	0,196
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,099	0,518	0,165	0,297	0,218	0,189
7 – Utilisation d'un local spécial	-0,175	0,405	0,190	0,211	0,529	-0,033
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	-0,227	0,405	0,340	0,388	0,250	0,199
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,079	0,347	0,366	0,217	0,194	0,108
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,043	0,579	0,302	0,209	0,234	0,115
Motivation avec contraintes Univers Physique	1	2	3	4	5	6
1 – Aération la salle de cours	0,540	-0,069	0,226	0,299	-0,301	-0,039
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,588	-0,010	0,275	0,275	-0,302	0,063
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,548	0,025	0,344	0,239	-0,187	-0,125
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	0,653	-0,067	0,380	0,095	-0,023	-0,340
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,610	-0,193	0,386	0,169	0,035	-0,266
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,641	-0,051	0,336	0,138	0,018	-0,229
7 – Utilisation d'un local spécial	0,697	-0,195	0,229	0,072	0,090	-0,401
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,664	-0,207	0,392	0,240	0,069	-0,320
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,698	0,007	0,448	0,115	0,001	-0,318
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,689	-0,061	0,303	0,164	0,100	-0,129

Tableau n°A22 : Composantes

Motivation sans contrainte Univers Humain	Composantes					
	1	2	3	4	5	6
1 – Elèves	-0,112	0,508	0,252	-0,114	0,174	0,113
2 – Collègues de même discipline	-0,040	0,588	0,234	-0,338	-0,168	0,204
3 – Collègues des autres disciplines	-0,137	0,605	0,226	-0,422	-0,284	0,228
4 – Chef de l'établissement	-0,084	0,674	0,359	-0,257	-0,156	0,192
5 – Personnels de services	-0,142	0,578	0,325	-0,338	-0,132	0,334
6 – Parents d'élèves	-0,113	0,664	0,294	-0,283	0,009	0,074
7 – Ecoles de formation d'enseignants	-0,094	0,575	0,130	-0,392	0,146	-0,133
8 – Structures de recherche et de formation continuée	-0,050	0,584	0,207	-0,346	0,309	-0,141
9 – Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	-0,059	0,672	0,138	-0,375	0,185	-0,195
10 – Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	-0,021	0,669	0,235	-0,314	0,263	-0,181

Motivation avec contraintes Univers Humain	1	2	3	4	5	6
1 – Elèves	0,698	0,105	-0,010	0,065	0,136	0,062
2 - Collègues de même discipline	0,799	0,010	-0,031	-0,115	-0,131	0,140
3 - Collègues des autres disciplines	0,732	0,151	0,021	-0,238	-0,260	0,202
4 - Chef de l'établissement	0,732	0,203	0,217	-0,108	-0,116	0,217
5 - Personnels de services	0,694	0,097	0,204	-0,291	-0,128	0,344
6 - Parents d'élèves	0,804	0,137	0,091	-0,215	0,084	-0,002
7 - Ecoles de formation d'enseignants	0,800	-0,017	-0,007	-0,218	0,128	-0,188
8 - Structures de recherche et de formation continuée	0,818	-0,044	-0,016	-0,193	0,216	-0,136
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	0,819	-0,001	-0,037	-0,256	0,161	-0,152
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,797	0,079	0,135	-0,185	0,166	-0,175

Tableau n°A23 : Composantes

Motivation sans contrainte Tâches Habituelles	Composantes					
	1	2	3	4	5	6
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	-0,065	0,714	-0,282	0,210	0,168	-0,064
2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	-0,012	0,706	-0,366	0,070	0,086	-0,055
3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	-0,137	0,741	-0,116	-0,021	-0,174	-0,054
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,049	0,697	-0,226	0,048	0,160	-0,011
5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	-0,108	0,697	-0,324	0,026	0,258	-0,152
6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,078	0,655	-0,355	-0,070	0,062	0,107
7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,083	0,608	-0,373	-0,006	0,168	0,175
8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,045	0,617	-0,493	0,144	0,132	0,092
9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,045	0,675	-0,505	0,126	0,139	-0,082
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,035	0,640	-0,502	0,090	0,158	-0,075
Motivation avec contraintes Tâches Habituelles	1	2	3	4	5	6
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,787	0,075	-0,298	0,209	-0,080	-0,013
2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,718	0,100	-0,293	0,116	-0,066	0,096
3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,837	0,114	-0,134	0,031	-0,169	0,178
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,793	-0,053	-0,320	0,082	0,113	0,081
5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,845	0,061	-0,176	0,055	-0,019	0,068
6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,786	0,145	-0,157	-0,068	-0,129	0,209
7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,820	0,108	-0,302	0,053	-0,078	0,123
8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,823	-0,004	-0,366	0,194	-0,124	0,088
9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,813	0,003	-0,350	0,167	0,055	0,057
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,792	0,005	-0,318	0,112	0,123	0,053

Tableau n°A24 : Composantes

Motivation sans contrainte Tâches Occasionnelles	Composantes					
	1	2	3	4	5	6
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	-0,012	0,661	0,036	0,153	-0,396	-0,147
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	-0,037	0,756	-0,087	0,174	-0,276	-0,258
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	-0,047	0,746	-0,062	0,217	-0,382	-0,140
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,014	0,760	-0,209	0,044	-0,152	-0,164
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	-0,094	0,710	-0,144	-0,033	-0,018	-0,246
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	-0,041	0,775	0,072	-0,049	-0,369	-0,064
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,018	0,771	0,047	0,021	-0,291	-0,205
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	-0,036	0,795	0,127	-0,013	-0,033	-0,238
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,157	0,583	0,029	-0,040	-0,201	-0,308
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,075	0,536	-0,098	0,043	-0,321	-0,324
Motivation avec contraintes Tâches Occasionnelles	1	2	3	4	5	6
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,840	0,098	-0,085	0,019	-0,086	0,068
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,852	-0,005	-0,155	0,074	0,022	0,096
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,789	0,126	-0,058	-0,051	0,049	0,052
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,748	-0,023	-0,113	-0,078	0,126	0,157
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,802	0,035	-0,043	-0,132	0,179	0,115
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,795	0,142	0,092	-0,147	0,048	0,123
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,820	0,123	0,144	-0,145	0,075	0,043
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,776	0,063	0,175	-0,107	0,300	0,091
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,702	0,078	0,039	0,012	-0,054	-0,001
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,701	-0,063	0,063	-0,101	-0,075	0,047

Tableau n°A25 : Composantes

	Composantes							
Motivation sans contrainte Univers Physique	7	8	9	10	11	12	13	14
1 – Aération la salle de cours	0,081	0,075	-0,134	-0,225	0,080	0,047	0,026	0,276
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,068	0,133	-0,056	-0,159	0,040	0,089	0,199	0,070
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,166	0,141	0,098	0,230	0,135	-0,219	-0,245	-0,185
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	-0,094	-0,209	-0,135	-0,080	0,081	0,046	0,221	-0,020
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	-0,176	-0,323	-0,043	0,087	0,085	-0,152	0,004	0,028
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,432	0,044	0,300	-0,009	0,166	0,111	-0,060	-0,165
7 – Utilisation d'un local spécial	-0,233	-0,155	-0,143	-0,084	0,153	0,035	-0,022	0,058
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	-0,012	0,037	0,288	-0,144	-0,285	-0,099	0,041	-0,101
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,316	-0,041	0,342	-0,016	-0,090	0,127	0,086	-0,298
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	-0,109	-0,171	-0,199	0,119	-0,289	-0,126	0,180	0,051

Motivation avec contraintes Univers Physique	7	8	9	10	11	12	13	14
1 – Aération la salle de cours	-0,070	0,236	-0,087	-0,085	-0,337	0,128	-0,126	0,188
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	-0,042	0,364	-0,021	0,068	-0,213	-0,043	-0,020	-0,029
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	-0,071	0,296	0,052	0,282	-0,139	-0,150	-0,217	-0,169
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	-0,124	0,148	-0,186	0,104	0,115	0,042	0,004	0,148
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	-0,057	-0,006	-0,162	0,228	0,013	-0,077	-0,082	-0,085
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,167	0,129	-0,009	0,046	0,237	0,183	-0,041	-0,047
7 – Utilisation d'un local spécial	-0,011	0,118	-0,172	-0,090	0,160	0,151	-0,065	0,034
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	-0,035	0,144	-0,015	0,017	0,044	0,090	0,007	-0,054
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,036	-0,001	0,029	0,087	0,152	0,044	0,040	0,019
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	-0,174	0,158	-0,088	-0,062	-0,009	-0,043	-0,078	0,049

Tableau n°A26 : Composantes

Motivation sans contrainte Univers Humain	Composantes							
	7	8	9	10	11	12	13	14
1 – Elèves	-0,102	0,045	0,428	0,064	0,040	0,099	-0,198	0,399
2 – Collègues de même discipline	0,080	0,047	0,246	0,134	0,154	0,217	0,090	0,138
3 – Collègues des autres disciplines	-0,055	0,107	0,017	0,310	0,016	0,108	-0,051	-0,033
4 – Chef de l'établissement	-0,096	0,081	-0,115	-0,044	0,141	0,015	0,001	0,126
5 – Personnels de services	-0,138	0,213	-0,175	0,085	-0,095	-0,022	0,095	-0,070
6 – Parents d'élèves	-0,051	0,145	-0,141	-0,075	0,100	-0,052	-0,062	-0,089
7 – Ecoles de formation d'enseignants	0,149	0,382	0,003	-0,179	-0,040	-0,095	0,177	0,117
8 – Structures de recherche et de formation continuée	-0,082	0,105	0,200	0,270	-0,155	0,090	0,164	0,030
9 – Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	-0,023	-0,009	-0,143	0,151	-0,208	0,108	0,227	0,063
10 – Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	-0,042	-0,030	0,017	0,207	-0,153	0,008	-0,048	0,035

Motivation avec contraintes Univers Humain	7	8	9	10	11	12	13	14
1 – Elèves	-0,362	0,045	0,305	-0,128	-0,090	-0,044	-0,219	0,184
2 - Collègues de même discipline	-0,130	0,053	0,158	-0,209	-0,014	0,015	0,109	0,021
3 - Collègues des autres disciplines	-0,215	-0,107	0,075	-0,123	-0,003	0,027	-0,091	0,024
4 - Chef de l'établissement	-0,233	-0,082	0,035	-0,150	0,036	-0,212	-0,059	-0,014
5 - Personnels de services	-0,174	0,025	-0,082	-0,164	-0,012	-0,067	0,052	-0,091
6 - Parents d'élèves	-0,064	-0,100	0,083	-0,213	0,189	0,115	-0,094	-0,030
7 - Ecoles de formation d'enseignants	0,019	0,148	0,090	-0,225	0,044	0,073	0,015	0,026
8 - Structures de recherche et de formation continuée	-0,074	0,071	0,188	-0,101	0,070	-0,118	0,127	-0,130
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	-0,036	0,082	0,022	-0,152	0,000	-0,065	0,130	-0,060
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	-0,152	-0,129	0,197	-0,005	0,098	0,051	-0,075	-0,100

Tableau n°A27 : Composantes

	Composantes							
Motivation sans contrainte Tâches Habituelles	7	8	9	10	11	12	13	14
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	-0,092	-0,010	-0,010	0,016	-0,092	0,027	0,088	0,175
2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,062	0,024	-0,062	0,126	0,059	0,077	-0,054	-0,169
3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,078	-0,112	-0,085	0,136	0,248	0,091	0,006	-0,043
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,074	0,187	-0,228	0,171	0,251	0,019	0,091	-0,073
5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	-0,066	-0,090	0,027	0,109	-0,158	-0,036	-0,167	0,205
6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,182	0,067	0,024	-0,021	-0,085	0,000	-0,269	-0,162
7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,039	0,388	-0,250	-0,043	0,145	-0,154	-0,032	-0,007
8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,108	0,312	-0,029	-0,062	0,125	0,061	-0,085	0,097
9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,037	0,119	-0,094	0,016	-0,097	0,048	-0,160	0,027
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,067	0,134	-0,061	0,019	-0,020	-0,002	-0,280	0,013
Motivation avec contraintes Tâches Habituelles	7	8	9	10	11	12	13	14
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	-0,095	0,038	0,012	0,068	-0,152	-0,118	0,130	-0,033
2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	-0,126	0,012	0,150	0,172	0,032	-0,154	0,254	-0,066
3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	-0,034	-0,008	0,063	0,149	0,007	-0,065	0,019	-0,059
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	-0,093	0,026	0,161	0,112	0,063	-0,051	0,199	-0,062
5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	-0,026	-0,182	0,151	0,162	0,028	-0,033	-0,064	0,125
6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	-0,001	-0,176	-0,062	0,088	0,090	0,014	-0,189	-0,003
7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,004	0,089	-0,136	0,037	0,166	-0,091	0,118	0,053
8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,066	0,030	0,048	0,085	0,063	0,056	0,114	0,077
9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,214	0,020	0,059	0,064	0,054	0,002	0,102	0,056
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,219	0,015	0,131	0,041	0,127	-0,004	0,070	0,046

Tableau n°A28 : Composantes

Motivation sans contrainte Tâches Occasionnelles	Composantes							
	7	8	9	10	11	12	13	14
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	-0,114	-0,179	0,059	-0,049	0,115	0,226	0,114	-0,041
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	-0,082	-0,184	0,053	-0,037	-0,030	0,174	0,066	-0,065
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	-0,027	-0,089	0,041	-0,108	-0,083	0,215	-0,076	0,024
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	-0,041	-0,052	0,133	-0,168	-0,073	0,131	-0,014	-0,224
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	-0,064	0,135	0,015	-0,326	-0,113	-0,176	0,145	-0,184
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	-0,169	-0,185	-0,108	-0,032	0,069	-0,052	-0,073	-0,105
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	-0,163	-0,268	-0,076	-0,072	-0,001	-0,127	-0,050	-0,061
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	-0,012	-0,151	-0,038	-0,159	0,093	-0,278	-0,027	-0,011
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,402	0,035	0,177	-0,010	-0,039	-0,156	0,125	0,173
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,392	-0,068	0,170	-0,029	-0,075	-0,358	-0,030	0,115
Motivation avec contraintes Tâches Occasionnelles	7	8	9	10	11	12	13	14
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,143	-0,008	-0,121	0,104	-0,133	0,045	0,188	-0,036
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,083	-0,026	-0,051	0,159	-0,082	0,168	0,108	-0,040
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,040	-0,175	-0,171	0,076	-0,277	0,259	-0,120	-0,017
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,330	-0,001	-0,070	-0,141	-0,167	0,298	0,037	0,007
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,230	-0,032	-0,226	-0,195	-0,156	0,082	-0,110	-0,030
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,139	-0,194	-0,157	0,034	-0,107	-0,034	-0,039	-0,031
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,151	-0,220	-0,178	-0,130	-0,104	0,025	-0,099	-0,077
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,220	-0,121	-0,080	-0,113	0,016	-0,104	-0,161	-0,039
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,358	-0,272	-0,089	0,191	0,003	-0,165	0,054	0,219
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,506	-0,135	-0,025	-0,065	0,081	-0,155	0,033	0,248

ROTARED COMPONENTS

Tableau n°A29 : Facteurs

Motivation sans contrainte Univers Physique	Facteurs					
	1	2	3	4	5	6
1 – Aération la salle de cours	-0,104	0,124	0,218	0,079	0,059	0,359
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	-0,105	0,084	0,319	0,235	0,002	0,258
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,047	0,105	0,031	0,275	0,173	0,186
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	-0,086	0,187	0,229	0,074	0,037	0,744
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	-0,092	0,071	0,160	0,210	-0,050	0,754
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,090	0,302	0,132	0,114	0,059	0,169
7 – Utilisation d'un local spécial	-0,169	0,261	0,074	0,081	0,135	0,677
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	-0,204	0,060	0,112	0,083	-0,101	0,485
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,053	-0,024	0,136	0,141	0,073	0,224
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,076	0,138	0,198	0,301	0,010	0,711
Motivation avec contraintes Univers Physique						
1 – Aération la salle de cours	0,385	-0,115	0,074	-0,089	0,401	-0,119
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,447	-0,095	0,014	0,042	0,402	-0,133
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,350	-0,050	0,036	0,055	0,547	-0,071
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	0,427	-0,136	-0,008	0,056	0,758	0,052
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,395	-0,224	-0,075	-0,083	0,658	0,127
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,432	-0,093	-0,012	-0,011	0,680	-0,087
7 – Utilisation d'un local spécial	0,465	-0,085	-0,063	-0,140	0,747	-0,066
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,423	-0,211	-0,069	-0,143	0,745	0,029
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,490	-0,220	0,087	0,041	0,703	0,079
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,524	-0,080	-0,089	-0,041	0,567	0,130

Tableau n°A30 : Facteurs

Motivation sans contrainte Univers Humain	Facteurs					
	1	2	3	4	5	6
1 – Elèves	-0,075	0,155	0,104	0,454	-0,030	0,203
2 – Collègues de même discipline	0,047	0,055	0,284	0,704	-0,110	-0,053
3 – Collègues des autres disciplines	-0,052	0,106	0,304	0,819	-0,135	-0,073
4 – Chef de l'établissement	-0,030	0,107	0,328	0,719	-0,001	0,174
5 – Personnels de services	-0,052	0,090	0,162	0,807	-0,139	0,141
6 – Parents d'élèves	-0,087	0,233	0,266	0,655	0,042	0,172
7 – Ecoles de formation d'enseignants	-0,096	0,334	0,060	0,619	0,050	0,010
8 – Structures de recherche et de formation continuée	-0,028	0,226	0,105	0,651	0,061	0,254
9 – Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	-0,027	0,269	0,259	0,652	0,032	0,292
10 – Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	-0,026	0,274	0,220	0,606	0,107	0,329

Motivation avec contraintes Univers Humain	1	2	3	4	5	6
1 – Elèves	0,686	0,068	0,003	-0,061	0,165	0,101
2 - Collègues de même discipline	0,823	-0,117	0,044	0,038	0,083	-0,150
3 - Collègues des autres disciplines	0,787	-0,132	0,209	0,193	0,010	-0,121
4 - Chef de l'établissement	0,753	-0,153	0,137	0,201	0,113	0,129
5 - Personnels de services	0,745	-0,202	-0,005	0,337	0,032	-0,010
6 - Parents d'élèves	0,779	-0,038	0,091	0,113	0,268	-0,026
7 - Ecoles de formation d'enseignants	0,713	0,030	-0,078	0,029	0,364	-0,180
8 - Structures de recherche et de formation continuée	0,772	-0,028	-0,123	-0,001	0,282	-0,042
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	0,771	0,012	-0,093	0,059	0,282	-0,069
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,731	-0,086	0,076	0,075	0,367	0,046

Tableau n°A31 : Facteurs

Motivation sans contrainte Tâches Habituelles	Facteurs					
	1	2	3	4	5	6
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,017	0,603	0,359	0,104	-0,126	0,353
2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,060	0,682	0,384	0,153	-0,103	0,108
3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	-0,068	0,419	0,561	0,332	-0,069	0,088
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,087	0,689	0,213	0,304	0,067	0,177
5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	-0,037	0,654	0,298	0,139	-0,153	0,317
6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,166	0,647	0,270	0,188	-0,233	-0,033
7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,159	0,788	0,017	0,254	-0,096	0,063
8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,034	0,833	0,146	0,078	-0,153	-0,022
9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,109	0,814	0,311	0,039	-0,113	0,108
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,091	0,823	0,270	0,031	-0,098	0,074
Motivation avec contraintes Tâches Habituelles	1	2	3	4	5	6
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,783	0,176	0,087	-0,223	0,114	-0,013
2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,776	0,124	0,060	-0,106	0,007	-0,007
3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,856	0,056	0,077	0,008	0,090	-0,094
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,828	0,126	-0,113	-0,196	0,070	-0,034
5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,853	0,054	0,046	-0,125	0,112	0,004
6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,820	0,094	0,107	0,017	0,046	-0,067
7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,838	0,241	-0,010	-0,067	0,128	-0,089
8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,840	0,167	0,041	-0,243	0,105	-0,138
9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,836	0,196	-0,020	-0,238	0,122	0,004
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,817	0,186	-0,049	-0,209	0,129	0,010

Tableau n°A32 : Facteurs

Motivation sans contrainte Tâches Occasionnelles	Facteurs					
	1	2	3	4	5	6
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,026	0,133	0,802	0,195	0,033	0,072
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	-0,004	0,306	0,820	0,139	0,005	0,134
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	-0,023	0,322	0,794	0,146	-0,018	0,032
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,081	0,433	0,697	0,157	-0,108	0,026
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	-0,048	0,439	0,511	0,209	-0,079	0,124
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,021	0,205	0,758	0,380	-0,053	0,155
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,057	0,210	0,788	0,255	-0,006	0,251
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	-0,027	0,298	0,585	0,299	0,060	0,343
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,108	0,233	0,415	0,245	0,109	-0,066
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,041	0,246	0,499	0,057	-0,010	-0,093
Motivation avec contraintes Tâches Occasionnelles	1	2	3	4	5	6
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,820	0,050	0,028	0,025	0,173	-0,044
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,834	0,078	-0,057	-0,083	0,185	-0,051
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,765	0,083	0,067	0,026	0,167	0,046
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,735	0,075	-0,160	-0,034	0,090	-0,139
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,766	0,109	-0,155	0,002	0,161	-0,011
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,781	-0,033	0,000	0,138	0,146	0,109
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,775	-0,066	0,046	0,080	0,223	0,101
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,713	0,006	-0,188	0,046	0,257	0,165
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,657	-0,056	0,001	-0,014	0,167	0,088
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,645	-0,130	-0,131	-0,025	0,153	-0,123

Tableau n°A33 : Facteurs

	Facteurs							
Motivation sans contrainte Univers Physique	7	8	9	10	11	12	13	14
1 – Aération la salle de cours	0,186	0,759	0,068	0,093	0,048	-0,033	0,095	0,069
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,286	0,647	0,005	0,122	-0,081	0,030	-0,053	0,012
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,443	0,166	0,094	0,142	-0,028	-0,121	0,013	0,530
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	0,256	0,257	-0,084	-0,106	-0,040	0,020	-0,060	-0,064
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,158	0,059	-0,016	-0,086	-0,011	-0,074	0,105	0,197
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,756	0,197	0,134	-0,131	0,027	-0,054	0,079	0,101
7 – Utilisation d'un local spécial	0,057	0,030	-0,166	-0,214	0,063	0,071	0,139	-0,014
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,524	0,165	-0,019	0,310	-0,028	0,221	0,180	0,038
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,768	0,026	0,055	0,050	0,038	0,040	0,002	-0,028
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,102	0,082	0,103	0,262	0,028	-0,020	-0,087	-0,054
Motivation avec contraintes Univers Physique	7	8	9	10	11	12	13	14
1 – Aération la salle de cours	-0,055	0,324	0,001	0,538	0,137	-0,028	0,111	-0,083
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,096	0,280	0,004	0,528	-0,077	0,021	-0,053	0,121
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,152	-0,034	0,027	0,494	-0,096	-0,058	-0,004	0,321
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	-0,156	0,052	0,060	0,072	-0,028	-0,021	0,017	-0,019
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	-0,018	-0,128	0,050	0,164	0,022	-0,112	-0,111	0,146
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,220	0,078	0,050	-0,097	0,042	-0,067	-0,019	0,005
7 – Utilisation d'un local spécial	-0,078	-0,015	-0,009	-0,083	0,137	0,072	-0,005	-0,094
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,118	0,002	-0,021	0,117	-0,011	0,054	-0,002	-0,039
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,130	-0,018	0,146	-0,020	-0,030	-0,020	0,034	0,008
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	-0,036	0,077	-0,050	0,175	0,051	0,129	0,087	0,070

Tableau n°A34 : Facteurs

Motivation sans contrainte Univers Humain	Facteurs							
	7	8	9	10	11	12	13	14
1 – Elèves	0,196	0,063	0,078	-0,036	-0,049	-0,059	0,675	-0,004
2 – Collègues de même discipline	0,230	0,136	0,077	-0,161	-0,093	-0,130	0,212	-0,045
3 – Collègues des autres disciplines	0,056	0,009	-0,032	0,060	-0,033	-0,200	0,026	0,150
4 – Chef de l'établissement	-0,017	0,275	0,018	-0,079	0,069	0,054	0,088	0,141
5 – Personnels de services	0,009	0,169	-0,106	0,158	0,026	0,075	-0,118	0,124
6 – Parents d'élèves	0,064	0,081	-0,019	-0,076	0,140	0,191	-0,018	0,183
7 – Ecoles de formation d'enseignants	0,067	0,032	0,254	-0,058	0,029	0,437	0,040	-0,170
8 – Structures de recherche et de formation continuée	0,192	-0,329	0,064	0,036	-0,136	0,057	0,166	-0,239
9 – Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	-0,020	-0,225	0,137	0,010	0,058	0,055	-0,064	-0,330
10 – Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,096	-0,314	0,137	0,035	0,100	0,015	0,141	-0,082
Motivation avec contraintes Univers Humain								
1 – Elèves	-0,018	-0,028	-0,121	0,184	-0,017	0,148	0,515	0,077
2 - Collègues de même discipline	-0,001	0,100	-0,050	0,049	-0,026	0,197	0,108	-0,033
3 - Collègues des autres disciplines	-0,111	0,049	-0,091	0,047	0,113	0,034	0,158	0,128
4 - Chef de l'établissement	-0,048	0,095	-0,018	0,075	0,068	0,175	0,117	0,295
5 - Personnels de services	-0,055	0,131	-0,135	0,057	0,134	0,176	-0,055	0,165
6 - Parents d'élèves	0,063	-0,049	-0,069	-0,235	0,196	0,130	0,167	0,034
7 - Ecoles de formation d'enseignants	0,017	-0,100	0,041	-0,098	0,116	0,277	0,118	-0,149
8 - Structures de recherche et de formation continuée	0,079	-0,254	0,025	-0,094	-0,080	0,314	0,041	-0,022
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	-0,036	-0,190	0,059	-0,068	0,045	0,305	-0,026	-0,108
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,093	-0,307	-0,053	-0,122	0,052	0,087	0,191	0,027

Tableau n°A35 : Facteurs

	Facteurs							
	7	8	9	10	11	12	13	14
Motivation sans contrainte Tâches Habituelles								
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,019	0,070	0,092	0,056	-0,117	0,015	0,123	-0,192
2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,148	-0,088	0,005	-0,064	-0,033	-0,076	-0,103	0,003
3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,066	0,064	0,106	-0,221	-0,059	-0,174	-0,083	0,071
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,073	0,079	0,042	-0,179	-0,138	-0,045	-0,208	0,026
5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	-0,044	-0,190	0,166	0,055	0,041	-0,055	0,261	-0,104
6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,218	-0,077	0,062	0,039	0,206	0,013	0,020	0,120
7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,041	0,201	0,021	-0,048	-0,040	0,174	-0,131	0,138
8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,089	0,219	0,029	-0,073	-0,064	0,048	0,075	-0,035
9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,020	-0,036	0,011	0,089	0,037	0,002	0,063	-0,073
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,035	-0,076	-0,017	0,044	0,054	0,009	0,132	0,051
	7	8	9	10	11	12	13	14
Motivation avec contraintes Tâches Habituelles								
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	-0,048	-0,016	0,072	0,264	-0,177	0,024	-0,094	-0,034
2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,016	-0,044	0,050	0,097	-0,381	-0,006	-0,084	0,031
3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,039	0,023	0,043	0,136	-0,110	-0,117	-0,045	0,141
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,051	-0,098	-0,026	0,001	-0,287	0,008	-0,030	-0,048
5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,002	-0,077	0,133	0,028	-0,064	-0,205	0,163	0,056
6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	-0,049	0,012	0,017	-0,029	0,142	-0,226	0,017	0,197
7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,127	0,153	0,087	-0,040	-0,131	-0,025	-0,144	0,060
8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,059	0,113	0,003	0,065	-0,215	-0,131	-0,011	-0,063
9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,097	0,002	-0,083	0,050	-0,229	-0,035	0,052	-0,052
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,054	-0,040	-0,098	-0,039	-0,229	0,004	0,121	-0,017

Tableau n°A36 : Facteurs

Motivation sans contrainte Tâches Occasionnelles	Facteurs							
	7	8	9	10	11	12	13	14
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,086	0,174	-0,016	-0,052	-0,111	-0,073	0,021	-0,069
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,097	0,030	0,050	0,033	-0,057	-0,028	0,022	-0,125
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,104	0,206	0,049	0,135	0,056	-0,062	0,107	-0,075
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,208	-0,055	-0,032	0,030	0,031	0,161	0,025	-0,068
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,067	-0,039	0,099	0,059	-0,021	0,522	-0,077	-0,053
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	-0,066	0,063	0,033	0,006	0,047	0,010	-0,033	0,216
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	-0,080	-0,020	0,141	0,030	0,052	0,073	0,006	0,156
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,028	-0,016	0,291	-0,100	0,061	0,258	0,045	0,183
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,192	0,032	0,623	0,015	-0,051	0,112	0,052	-0,099
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,109	-0,025	0,691	0,093	-0,015	0,115	0,038	0,109
Motivation avec contraintes Tâches Occasionnelles	7	8	9	10	11	12	13	14
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,054	0,045	0,144	0,150	0,018	-0,097	-0,235	-0,129
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,092	-0,006	0,004	0,099	-0,001	-0,201	-0,138	-0,151
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,019	-0,101	-0,037	0,180	0,344	-0,230	-0,047	-0,176
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,209	0,088	0,052	0,001	0,338	-0,059	-0,092	-0,301
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,062	0,019	0,073	0,021	0,462	0,055	-0,112	-0,087
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,044	-0,058	0,155	0,040	0,284	-0,088	-0,115	0,042
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,069	-0,057	0,111	-0,008	0,425	0,011	-0,097	0,015
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,174	-0,064	0,166	-0,097	0,367	0,068	0,004	0,129
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,015	0,019	0,521	-0,029	0,095	-0,257	-0,086	0,022
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,069	0,149	0,552	-0,145	0,206	-0,065	-0,036	0,014

ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES DES 40 ITEMS DE SATISFACTION OU INSATISFACTION

Tableau n°A37 : Communautés

Communautés

	Items	Initial	Extraction
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'univers physique	1 – Aération la salle de cours	1,000	1,000
	2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	1,000	1,000
	3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	1,000	1,000
	4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	1,000	1,000
	5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	1,000	1,000
	6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	1,000	1,000
	7 – Utilisation d'un local spécial	1,000	1,000
	8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	1,000	1,000
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	1,000	1,000
	10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	1,000	1,000
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'univers humain	1 – Elèves	1,000	1,000
	2 - Collègues de même discipline	1,000	1,000
	3 - Collègues des autres disciplines	1,000	1,000
	4 - Chef de l'établissement	1,000	1,000
	5 - Personnels de services	1,000	1,000
	6 - Parents d'élèves	1,000	1,000
	7 - Ecoles de formation d'enseignants	1,000	1,000
	8 - Structures de recherche et de formation continuée	1,000	1,000
	9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	1,000	1,000
	10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	1,000	1,000

Tableau n°A38 : Communautés

	Communautés		
	Items	Initial	Extraction
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard des tâches habituelles	1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	1,000	1,000
	2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	1,000	1,000
	3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	1,000	1,000
	4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	1,000	1,000
	5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	1,000	1,000
	6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	1,000	1,000
	7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	1,000
	8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	1,000
	9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	1,000
	10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	1,000
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles	1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	1,000	1,000
	2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	1,000	1,000
	3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	1,000	1,000
	4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	1,000
	5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	1,000
	6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	1,000	1,000
	7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	1,000	1,000
	8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	1,000	1,000
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	1,000	1,000
	10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	1,000	1,000

TOTAL VARIANCE EXPLAINED

Tableau n°A39 : Variance Insatisfaction

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,999	24,997	24,997	9,999	24,997	24,997	6,300	15,750	15,750
2	6,378	15,946	40,943	6,378	15,946	40,943	5,573	13,931	29,682
3	5,420	13,549	54,492	5,420	13,549	54,492	5,302	13,254	42,936
4	4,884	12,210	66,702	4,884	12,210	66,702	4,255	10,637	53,573
5	3,417	8,543	75,246	3,417	8,543	75,246	4,065	10,161	63,735
6	3,282	8,205	83,451	3,282	8,205	83,451	3,769	9,423	73,158
7	2,168	5,419	88,870	2,168	5,419	88,870	2,993	7,484	80,642
8	1,683	4,207	93,077	1,683	4,207	93,077	2,683	6,708	87,349
9	1,507	3,766	96,844	1,507	3,766	96,844	2,600	6,499	93,849
10	1,263	3,156	100,000	1,263	3,156	100,000	2,461	6,151	100,000
11	0,000	0,000	100,000						
12	0,000	0,000	100,000						
13	0,000	0,000	100,000						
14	0,000	0,000	100,000						
15	0,000	0,000	100,000						
16	0,000	0,000	100,000						
17	0,000	0,000	100,000						
18	0,000	0,000	100,000						
19	0,000	0,000	100,000						
20	0,000	0,000	100,000						
21	0,000	0,000	100,000						
22	0,000	0,000	100,000						
23	0,000	0,000	100,000						
24	0,000	0,000	100,000						
25	0,000	0,000	100,000						
26	0,000	0,000	100,000						
27	0,000	0,000	100,000						
28	0,000	0,000	100,000						
29	0,000	0,000	100,000						
30	0,000	0,000	100,000						
31	0,000	0,000	100,000						
32	0,000	0,000	100,000						
33	0,000	0,000	100,000						
34	0,000	0,000	100,000						
35	0,000	0,000	100,000						
36	0,000	0,000	100,000						
37	0,000	0,000	100,000						
38	0,000	0,000	100,000						
39	0,000	0,000	100,000						
40	0,000	0,000	100,000						

Tableau n°A40 : Variance Insatisfaction

	Composantes									
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'univers physique	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 – Aération la salle de cours	-0,003	0,647	-0,013	-0,419	0,591	-0,003	0,160	0,049	-0,157	0,070
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	-0,386	0,033	0,209	-0,329	0,703	0,306	0,130	-0,150	0,266	-0,020
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,249	0,283	0,115	0,456	0,316	-0,596	0,184	0,366	-0,092	-0,067
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	-0,114	-0,607	-0,571	0,005	-0,358	0,069	0,277	0,263	0,061	0,097
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,219	0,429	0,371	0,247	-0,166	-0,145	0,592	-0,219	0,239	0,255
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,439	-0,123	0,674	0,384	0,050	-0,297	0,198	0,039	0,157	-0,187
7 – Utilisation d'un local spécial	-0,059	-0,263	0,136	-0,512	0,383	0,275	0,115	0,603	-0,099	0,194
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,354	0,249	0,483	-0,661	0,157	-0,243	0,028	0,113	0,112	0,181
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,208	0,352	0,068	0,363	0,462	-0,551	0,108	0,106	-0,374	0,125
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	-0,492	0,640	-0,045	-0,027	0,045	0,199	-0,133	0,237	0,433	-0,207
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'univers humain	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 – Elèves	0,314	-0,619	-0,213	0,399	0,437	0,225	0,234	0,078	0,043	0,098
2 - Collègues de même discipline	0,510	-0,582	0,273	-0,139	0,158	0,080	-0,388	0,275	0,220	0,032
3 - Collègues des autres disciplines	0,474	0,287	-0,102	0,235	-0,338	0,273	0,600	0,279	0,013	-0,013
4 - Chef de l'établissement	0,198	0,035	0,678	0,421	-0,088	0,508	-0,176	-0,022	-0,154	-0,047
5 - Personnels de services	0,538	-0,701	0,169	-0,144	0,014	-0,051	-0,011	0,345	0,215	0,032
6 - Parents d'élèves	0,217	0,640	0,232	-0,526	0,228	0,197	0,170	0,159	-0,114	-0,233
7 - Ecoles de formation d'enseignants	0,040	0,760	-0,002	0,023	-0,216	0,480	-0,284	0,140	-0,122	0,167
8 - Structures de recherche et de formation continuée	-0,080	0,304	0,611	0,429	0,013	0,320	-0,095	0,277	-0,063	0,389
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	0,157	-0,290	-0,289	0,205	0,663	0,048	-0,391	0,097	-0,355	-0,187
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,045	0,582	0,456	0,283	0,273	0,497	0,110	-0,131	-0,059	-0,131

Tableau n°A41 : Variance Insatisfaction

	Composantes									
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'univers des tâches habituelles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,509	-0,084	0,468	0,005	-0,429	-0,156	-0,380	0,338	0,185	-0,113
2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,527	0,416	-0,400	-0,577	-0,112	-0,022	-0,151	-0,122	-0,053	-0,050
3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,817	0,189	0,184	-0,072	-0,037	-0,489	-0,106	-0,075	0,005	-0,013
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,779	-0,429	0,212	0,061	-0,008	0,161	-0,089	-0,163	-0,270	-0,164
5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,796	-0,307	-0,017	0,277	-0,246	0,264	0,170	-0,046	-0,175	0,065
6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,657	0,183	0,082	0,040	-0,440	0,202	0,188	0,014	-0,376	-0,340
7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,605	-0,354	-0,203	-0,135	0,256	0,315	0,411	-0,192	0,171	0,223
8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,543	-0,358	0,511	-0,040	0,212	-0,425	-0,053	-0,266	0,084	0,093
9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,477	-0,039	0,384	-0,728	-0,230	0,047	-0,092	-0,139	0,023	0,101
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,624	0,266	-0,088	-0,689	0,005	-0,183	-0,017	-0,108	-0,065	0,088
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'univers des tâches occasionnelles	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,785	0,161	-0,462	0,029	-0,025	0,020	-0,223	-0,129	0,097	0,258
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,715	0,060	-0,628	-0,156	0,076	0,210	0,006	-0,131	-0,007	0,001
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,411	-0,042	-0,621	0,490	0,309	0,116	-0,203	0,008	-0,031	0,230
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,213	0,435	-0,769	0,049	-0,023	-0,136	0,065	0,250	0,257	-0,142
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,383	0,073	0,127	0,472	0,442	0,264	-0,148	-0,314	0,420	-0,215
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,845	-0,172	0,046	-0,324	0,138	0,311	0,109	0,037	-0,142	0,013
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,302	0,619	-0,278	0,424	-0,036	-0,381	-0,200	-0,011	-0,008	0,287
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,716	0,188	-0,478	0,012	0,155	-0,047	0,076	0,147	0,176	-0,373
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,903	0,228	0,123	0,236	0,033	-0,082	0,036	0,107	0,156	-0,132
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,597	0,516	-0,039	0,248	-0,135	0,337	-0,309	0,045	0,183	0,228

ROTARED COMPONENT MATRIX

Tableau n°A42 : Facteurs

	Facteurs									
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'univers physique	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 – Aération la salle de cours	0,091	0,653	-0,254	-0,499	0,097	0,331	-0,066	0,303	0,178	-0,066
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	-0,301	0,216	-0,148	-0,339	0,022	-0,159	-0,374	0,453	0,592	-0,067
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,060	-0,063	-0,081	0,146	-0,018	0,969	0,121	0,019	0,064	0,075
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	0,129	-0,537	0,115	0,027	-0,512	-0,341	0,148	0,302	-0,430	0,070
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,003	0,110	0,090	-0,081	0,208	0,307	0,106	-0,141	0,173	0,880
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	-0,260	-0,029	0,322	0,553	0,137	0,478	0,183	-0,099	0,372	0,306
7 – Utilisation d'un local spécial	-0,195	0,243	0,017	0,070	0,031	-0,080	-0,060	0,905	-0,146	-0,214
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	-0,092	0,872	0,041	0,288	0,035	0,156	-0,151	0,227	0,010	0,215
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,089	0,085	0,107	-0,171	0,094	0,962	-0,055	-0,059	-0,004	-0,059
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,001	0,034	-0,938	-0,131	0,185	-0,098	-0,033	0,037	0,228	0,067
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'univers humain	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 – Elèves	0,243	-0,529	0,558	0,045	-0,126	0,096	0,018	0,467	0,300	-0,120
2 - Collègues de même discipline	0,098	0,076	0,374	0,777	0,024	-0,125	-0,138	0,331	0,134	-0,278
3 - Collègues des autres disciplines	0,345	-0,078	0,042	-0,022	0,152	0,097	0,725	0,196	-0,063	0,522
4 - Chef de l'établissement	-0,204	-0,123	0,240	0,253	0,835	-0,065	0,228	-0,091	0,244	-0,014
5 - Personnels de services	0,050	-0,016	0,465	0,733	-0,236	-0,064	0,042	0,425	0,002	-0,034
6 - Parents d'élèves	-0,018	0,788	-0,266	-0,173	0,210	0,093	0,361	0,239	0,194	0,004
7 - Ecoles de formation d'enseignants	0,357	0,239	-0,431	-0,184	0,715	-0,136	0,180	-0,090	-0,162	0,007
8 - Structures de recherche et de formation continuée	-0,147	-0,142	-0,090	0,112	0,905	0,201	-0,092	0,157	-0,021	0,209
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	0,210	-0,185	0,243	-0,061	-0,033	0,275	-0,078	0,175	0,211	-0,837
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	-0,077	0,132	-0,116	-0,270	0,726	0,123	0,240	-0,009	0,528	0,108

ROTARED COMPONENT MATRIX

Tableau n°A43 : Facteurs

	Facteurs									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'univers des tâches habituelles										
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,020	0,182	0,027	0,918	0,213	0,029	0,184	-0,157	-0,130	0,046
2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,587	0,711	-0,048	-0,066	-0,193	-0,146	0,202	-0,142	-0,126	-0,091
3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,338	0,516	0,309	0,456	-0,062	0,443	0,116	-0,294	0,038	0,122
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,141	0,112	0,781	0,382	0,106	-0,041	0,344	-0,066	0,159	-0,227
5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,394	-0,137	0,702	0,264	0,153	-0,051	0,472	0,012	-0,023	0,119
6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,176	0,233	0,295	0,127	0,196	-0,002	0,843	-0,223	-0,098	0,058
7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,429	0,067	0,637	-0,047	-0,195	-0,194	0,085	0,428	0,298	0,223
8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,114	0,287	0,640	0,497	-0,090	0,294	-0,252	-0,119	0,258	0,100
9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,033	0,788	0,315	0,355	0,031	-0,349	0,023	0,015	-0,100	0,137
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,378	0,869	0,189	0,072	-0,203	0,003	0,079	0,000	-0,111	0,043
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'univers des tâches occasionnelles										
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,926	0,192	0,265	0,132	-0,011	0,026	0,030	-0,123	-0,019	0,003
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,833	0,216	0,286	-0,096	-0,217	-0,133	0,279	0,060	0,081	-0,126
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,810	-0,391	0,216	-0,107	0,036	0,213	-0,068	0,060	0,082	-0,267
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,719	-0,027	-0,483	-0,118	-0,370	0,174	0,257	0,010	-0,033	0,034
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,325	-0,165	0,128	0,151	0,245	0,081	-0,033	-0,118	0,863	-0,029
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,362	0,444	0,591	0,213	0,056	-0,107	0,355	0,338	0,126	-0,080
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,631	0,009	-0,193	-0,053	0,188	0,563	-0,099	-0,394	-0,151	0,147
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,685	0,164	-0,016	0,158	-0,328	0,212	0,477	0,054	0,291	-0,105
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,505	0,217	0,224	0,452	0,141	0,383	0,394	-0,066	0,297	0,169
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,734	0,139	-0,075	0,208	0,576	-0,004	0,132	-0,128	0,095	0,137

Annexe 3 : Résultats des tests d'analyses en composantes principales des données du Burkina Faso

ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES DES 40 ITEMS DE MOTIVATION SANS CONTRAINTE ET DES 40 ITEMS DE MOTIVATION AVEC CONTRAINTES (Burkina Faso)

Tableau n°A44 : Communautés

	Communautés		
	Items	Initial	Extraction
Motivation sans contrainte Univers Physique	1 – Aération la salle de cours	1,000	0,746
	2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	1,000	0,856
	3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	1,000	0,728
	4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	1,000	0,819
	5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	1,000	0,791
	6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	1,000	0,839
	7 – Utilisation d'un local spécial	1,000	0,827
	8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	1,000	0,846
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	1,000	0,741
	10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	1,000	0,661
Motivation avec contraintes Univers Physique	1 – Aération la salle de cours	1,000	0,878
	2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	1,000	0,825
	3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	1,000	0,811
	4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	1,000	0,853
	5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	1,000	0,795
	6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	1,000	0,840
	7 – Utilisation d'un local spécial	1,000	0,867
	8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	1,000	0,854
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	1,000	0,827
	10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	1,000	0,780

Tableau n°A45 : Communautés

Communautés			
	Items	Initial	Extraction
Motivation sans contrainte Univers Humain	1 – Elèves	1,000	0,664
	2 - Collègues de même discipline	1,000	0,732
	3 - Collègues des autres disciplines	1,000	0,781
	4 - Chef de l'établissement	1,000	0,845
	5 - Personnels de services	1,000	0,796
	6 - Parents d'élèves	1,000	0,660
	7 - Ecoles de formation d'enseignants	1,000	0,775
	8 - Structures de recherche et de formation continuée	1,000	0,794
	9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	1,000	0,654
	10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	1,000	0,689
Motivation avec contraintes Univers Humain	1 – Elèves	1,000	0,735
	2 - Collègues de même discipline	1,000	0,846
	3 - Collègues des autres disciplines	1,000	0,775
	4 - Chef de l'établissement	1,000	0,813
	5 - Personnels de services	1,000	0,861
	6 - Parents d'élèves	1,000	0,828
	7 - Ecoles de formation d'enseignants	1,000	0,787
	8 - Structures de recherche et de formation continuée	1,000	0,781
	9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	1,000	0,767
	10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	1,000	0,778

Tableau n°A46 : Communautés

Communautés			
	Items	Initial	Extraction
Motivation sans contrainte Univers des Tâches Habituelles	1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	1,000	0,727
	2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	1,000	0,648
	3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	1,000	0,731
	4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	1,000	0,693
	5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	1,000	0,769
	6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	1,000	0,678
	7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,742
	8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,844
	9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,832
	10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,783
Motivation avec contraintes Univers des Tâches Habituelles	1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	1,000	0,635
	2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	1,000	0,867
	3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	1,000	0,760
	4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	1,000	0,764
	5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	1,000	0,851
	6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	1,000	0,874
	7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,852
	8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,853
	9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,895
	10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,901

Tableau n°A47 : Communautés

Communautés

	Items	Initial	Extraction
Motivation sans contrainte Univers des Tâches Occasionnelles	1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	1,000	0,755
	2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	1,000	0,789
	3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	1,000	0,724
	4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,868
	5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,803
	6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	1,000	0,816
	7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	1,000	0,723
	8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	1,000	0,749
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	1,000	0,814
	10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	1,000	0,766
Motivation avec contraintes Univers des Tâches Occasionnelles	1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	1,000	0,841
	2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	1,000	0,865
	3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	1,000	0,940
	4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,913
	5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,824
	6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	1,000	0,769
	7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	1,000	0,916
	8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	1,000	0,834
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	1,000	0,869
	10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	1,000	0,748

Extraction Method: Principal Component Analysis.

TOTAL VARIANCE EXPLAINED

Tableau n°A48 : Variance Motivation sans contrainte

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	15,485	38,711	38,711	15,485	38,711	38,711	6,907	17,267	17,267
2	3,966	9,915	48,627	3,966	9,915	48,627	5,428	13,570	30,837
3	3,520	8,799	57,426	3,520	8,799	57,426	5,106	12,766	43,603
4	2,169	5,423	62,848	2,169	5,423	62,848	5,066	12,664	56,267
5	1,715	4,286	67,135	1,715	4,286	67,135	2,638	6,595	62,862
6	1,448	3,621	70,756	1,448	3,621	70,756	2,233	5,584	68,446
7	1,112	2,780	73,536	1,112	2,780	73,536	1,646	4,115	72,561
8	1,083	2,707	76,243	1,083	2,707	76,243	1,473	3,682	76,243
9	0,920	2,300	78,543						
10	0,812	2,030	80,572						
11	0,763	1,909	82,481						
12	0,649	1,621	84,102						
13	0,609	1,523	85,626						
14	0,557	1,392	87,018						
15	0,552	1,380	88,398						
16	0,461	1,153	89,551						
17	0,427	1,069	90,619						
18	0,399	0,997	91,617						
19	0,364	0,910	92,526						
20	0,341	0,854	93,380						
21	0,312	0,780	94,160						
22	0,292	0,729	94,889						
23	0,252	0,631	95,520						
24	0,240	0,601	96,121						
25	0,204	0,509	96,630						
26	0,180	0,451	97,081						
27	0,174	0,436	97,517						
28	0,163	0,408	97,925						
29	0,141	0,352	98,277						
30	0,110	0,275	98,552						
31	0,096	0,241	98,793						
32	0,090	0,226	99,019						
33	0,083	0,207	99,226						
34	0,080	0,199	99,424						
35	0,059	0,149	99,573						
36	0,056	0,140	99,713						
37	0,039	0,099	99,811						
38	0,033	0,082	99,893						
39	0,024	0,061	99,954						
40	0,018	0,046	100,000						

TOTAL VARIANCE EXPLAINED

Tableau n°49 : Variance Motivation avec contraintes

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
41	19,118	47,796	47,796	19,118	47,796	47,796	8,802	22,006	22,006
42	6,108	15,270	63,065	6,108	15,270	63,065	7,650	19,124	41,130
43	2,572	6,429	69,495	2,572	6,429	69,495	4,954	12,384	53,515
44	1,726	4,315	73,809	1,726	4,315	73,809	3,742	9,355	62,870
45	1,503	3,757	77,567	1,503	3,757	77,567	3,654	9,134	72,003
46	1,037	2,592	80,159	1,037	2,592	80,159	2,148	5,370	77,373
47	1,011	2,529	82,687	1,011	2,529	82,687	2,126	5,314	82,687
48	0,868	2,171	84,858						
49	0,793	1,982	86,840						
50	0,650	1,625	88,465						
51	0,543	1,356	89,822						
52	0,521	1,302	91,124						
53	0,445	1,112	92,236						
54	0,366	0,915	93,151						
55	0,316	0,790	93,941						
56	0,292	0,730	94,671						
57	0,266	0,664	95,335						
58	0,258	0,646	95,981						
59	0,220	0,549	96,530						
60	0,186	0,465	96,995						
61	0,172	0,430	97,424						
62	0,160	0,401	97,825						
63	0,126	0,314	98,140						
64	0,116	0,289	98,428						
65	0,098	0,245	98,674						
66	0,094	0,236	98,909						
67	0,083	0,208	99,118						
68	0,073	0,182	99,300						
69	0,067	0,167	99,467						
70	0,058	0,144	99,611						
71	0,040	0,100	99,711						
72	0,033	0,081	99,792						
73	0,021	0,052	99,845						
74	0,018	0,044	99,889						
75	0,016	0,039	99,928						
76	0,011	0,028	99,955						
77	0,009	0,022	99,978						
78	0,005	0,012	99,989						
79	0,003	0,007	99,996						
80	0,002	0,004	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tableau n°A50 : Composantes

Motivation sans contrainte Univers Physique	Composantes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1 – Aération la salle de cours	0,561	-0,315	0,281	-0,173	0,123	-0,417	-0,183	-0,025
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,569	-0,117	0,365	-0,188	0,289	-0,471	-0,149	0,151
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,458	-0,417	0,149	-0,264	0,309	-0,184	0,300	0,185
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	0,473	-0,618	0,035	0,286	0,091	0,010	0,308	0,164
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,553	-0,445	-0,067	0,327	-0,031	0,131	0,393	0,062
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,615	-0,567	-0,072	0,214	0,248	0,119	-0,084	-0,079
7 – Utilisation d'un local spécial	0,534	-0,584	0,144	0,348	0,044	0,113	0,042	-0,205
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,552	-0,608	0,019	0,276	0,097	0,193	-0,208	-0,078
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,511	-0,606	0,068	0,046	0,111	0,036	-0,259	0,157
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,732	-0,237	0,067	0,011	-0,071	-0,173	-0,083	0,153

Motivation avec contraintes Univers Physique	1	2	3	4	5	6	7
1 – Aération la salle de cours	0,592	-0,491	-0,049	0,148	-0,159	0,219	0,434
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,480	-0,551	-0,049	0,226	0,011	0,266	0,409
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,629	-0,505	0,334	0,083	-0,051	0,177	0,097
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	0,655	-0,539	0,281	-0,117	0,053	0,022	-0,193
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,675	-0,339	0,455	-0,053	0,043	0,014	-0,113
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,614	-0,572	0,229	-0,224	0,107	0,007	-0,147
7 – Utilisation d'un local spécial	0,625	-0,453	0,444	-0,140	0,137	-0,033	-0,184
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,671	-0,489	0,330	-0,182	0,072	-0,046	-0,123
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,663	-0,550	0,150	-0,187	0,140	0,088	-0,017
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,633	-0,479	0,366	0,025	0,075	0,092	-0,036

Tableau n°A51 : Composantes

Motivation sans contrainte Univers Humain	Composantes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1 – Elèves	0,585	0,251	0,026	-0,306	0,138	-0,013	0,349	-0,150
2 – Collègues de même discipline	0,733	0,082	-0,052	-0,349	-0,096	-0,038	0,065	0,221
3 – Collègues des autres disciplines	0,684	0,002	0,033	-0,472	0,142	0,068	0,214	0,138
4 – Chef de l'établissement	0,317	0,544	0,063	0,006	0,632	0,179	-0,114	0,013
5 – Personnels de services	0,530	0,336	-0,084	-0,254	0,510	0,209	0,154	-0,044
6 – Parents d'élèves	0,579	0,024	-0,027	-0,025	0,145	0,549	0,034	-0,014
7 – Ecoles de formation d'enseignants	0,783	-0,061	-0,083	-0,317	-0,058	0,189	-0,108	0,006
8 – Structures de recherche et de formation continuée	0,743	-0,063	-0,146	-0,284	-0,204	0,267	-0,115	0,095
9 – Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	0,700	0,011	-0,183	-0,201	-0,126	0,127	-0,170	0,171
10 – Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,734	-0,259	0,023	-0,186	-0,123	0,084	-0,133	0,085

Motivation avec contraintes Univers Humain	1	2	3	4	5	6	7
1 – Elèves	0,745	-0,043	-0,299	-0,072	0,121	0,003	0,263
2 - Collègues de même discipline	0,800	-0,023	-0,085	0,057	0,329	-0,287	0,070
3 - Collègues des autres disciplines	0,726	-0,236	-0,248	-0,058	0,215	-0,196	0,205
4 - Chef de l'établissement	0,651	0,472	0,092	-0,382	-0,054	-0,021	0,092
5 - Personnels de services	0,828	0,182	-0,153	-0,301	-0,145	-0,037	0,080
6 - Parents d'élèves	0,713	0,265	0,125	-0,434	-0,125	0,050	0,166
7 - Ecoles de formation d'enseignants	0,779	-0,248	-0,074	0,027	-0,276	-0,080	0,171
8 - Structures de recherche et de formation continuée	0,762	-0,181	-0,073	-0,016	-0,368	-0,162	0,039
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	0,769	-0,158	-0,059	0,056	-0,280	-0,255	-0,026
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,747	-0,171	-0,144	0,021	-0,228	-0,330	0,099

Tableau n°A52 : Composantes

	Composantes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Motivation sans contrainte Tâches Habituelles								
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,731	0,172	-0,090	0,156	-0,249	-0,137	-0,014	0,222
2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,700	0,122	-0,130	0,056	-0,225	-0,119	0,212	-0,119
3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,727	0,208	-0,320	-0,034	-0,062	-0,181	0,082	0,115
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,595	0,274	-0,449	0,214	-0,036	-0,101	0,052	0,053
5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,655	0,208	-0,458	0,128	0,014	-0,213	-0,010	-0,157
6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,543	0,211	-0,457	0,221	0,174	-0,019	0,204	-0,092
7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,695	-0,027	-0,268	0,075	0,082	-0,041	-0,056	-0,412
8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,740	0,151	-0,482	0,124	0,002	-0,095	-0,114	0,066
9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,704	0,192	-0,462	0,173	0,042	-0,094	-0,186	0,100
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,631	0,220	-0,489	0,249	-0,036	-0,035	-0,178	-0,019

	1	2	3	4	5	6	7
Motivation avec contraintes Tâches Habituelles							
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,523	0,058	-0,117	0,401	0,412	0,042	-0,113
2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,809	-0,145	-0,281	0,170	0,287	-0,040	-0,016
3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,692	0,318	-0,014	-0,032	0,349	-0,239	0,027
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,674	0,289	-0,111	0,094	0,428	-0,127	0,074
5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,779	0,134	-0,299	-0,079	-0,027	0,350	-0,088
6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,776	0,019	-0,436	-0,221	0,128	0,085	-0,091
7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,745	-0,122	-0,488	-0,072	-0,008	0,090	-0,173
8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,747	-0,155	-0,466	-0,022	-0,062	0,133	-0,175
9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,636	0,590	-0,057	-0,225	0,100	0,271	-0,070
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,575	0,634	-0,004	-0,182	0,090	0,357	-0,035

Tableau n°A53 : Composantes

Motivation sans contrainte Tâches Occasionnelles	Composantes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,609	0,131	0,472	0,084	0,085	-0,265	-0,048	-0,241
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,664	0,210	0,448	0,164	-0,098	-0,214	0,142	-0,027
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,596	0,226	0,416	0,320	-0,137	-0,018	0,151	-0,016
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,595	0,235	0,498	0,215	-0,181	0,288	0,007	0,221
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,642	0,318	0,377	0,025	-0,319	0,117	-0,040	0,174
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,184	0,524	0,432	0,325	0,351	0,126	-0,221	0,163
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,494	0,320	0,526	0,264	0,131	-0,032	-0,060	-0,085
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,610	0,258	0,400	0,049	-0,313	0,114	0,089	-0,171
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,630	-0,138	0,188	-0,387	-0,128	0,055	-0,129	-0,420
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,742	-0,016	0,125	-0,276	-0,184	0,069	-0,074	-0,281
Motivation avec contraintes Tâches Occasionnelles	1	2	3	4	5	6	7	
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,671	0,451	0,129	0,391	0,001	0,116	-0,068	
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,666	0,200	0,250	0,549	-0,037	0,124	-0,001	
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,649	0,586	0,335	0,203	0,058	-0,127	0,054	
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,684	0,574	0,319	0,080	0,034	-0,068	0,046	
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,635	0,552	0,240	-0,054	-0,075	-0,106	0,195	
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,581	0,586	0,182	-0,112	-0,196	-0,024	-0,059	
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,595	0,678	0,268	0,061	-0,159	0,037	-0,016	
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,799	0,016	0,026	0,340	-0,234	0,132	-0,085	
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,719	-0,152	-0,295	0,244	-0,277	-0,097	-0,308	
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,754	0,073	-0,164	0,097	-0,238	-0,111	-0,262	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES DES 80 ITEMS DE MOTIVATION SANS CONTRAINTE ET DE MOTIVATIONS AVEC CONTRAINTES (Burkina Faso)

Tableau n°A54 : Communautés

Communautés

	Items	Initial	Extraction
Motivation sans contrainte Univers Physique	1 – Aération la salle de cours	1,000	0,941
	2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	1,000	0,932
	3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	1,000	0,856
	4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	1,000	0,871
	5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	1,000	0,915
	6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	1,000	0,915
	7 – Utilisation d'un local spécial	1,000	0,897
	8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	1,000	0,866
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	1,000	0,774
	10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	1,000	0,883
Motivation avec contraintes Univers Physique	1 – Aération la salle de cours	1,000	0,908
	2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	1,000	0,877
	3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	1,000	0,888
	4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	1,000	0,924
	5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	1,000	0,927
	6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	1,000	0,915
	7 – Utilisation d'un local spécial	1,000	0,904
	8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	1,000	0,909
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	1,000	0,811
	10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	1,000	0,849

Tableau n°A55 : Communautés

Communautés

		Items	Initial	Extraction
Motivation contrainte Humain	sans Univers	1 – Elèves	1,000	0,738
		2 - Collègues de même discipline	1,000	0,860
		3 - Collègues des autres disciplines	1,000	0,881
		4 - Chef de l'établissement	1,000	0,934
		5 - Personnels de services	1,000	0,883
		6 - Parents d'élèves	1,000	0,876
		7 - Ecoles de formation d'enseignants	1,000	0,861
		8 - Structures de recherche et de formation continuée	1,000	0,800
		9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	1,000	0,836
		10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	1,000	0,919
Motivation contraintes Humain	avec Univers	1 – Elèves	1,000	0,853
		2 - Collègues de même discipline	1,000	0,849
		3 - Collègues des autres disciplines	1,000	0,882
		4 - Chef de l'établissement	1,000	0,881
		5 - Personnels de services	1,000	0,917
		6 - Parents d'élèves	1,000	0,928
		7 - Ecoles de formation d'enseignants	1,000	0,855
		8 - Structures de recherche et de formation continuée	1,000	0,840
		9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	1,000	0,843
		10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	1,000	0,785

Tableau n°A56 : Communautés

	Communautés		
	Items	Initial	Extraction
Motivation sans contrainte Univers des Tâches Habituelles	1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	1,000	0,855
	2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	1,000	0,770
	3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	1,000	0,824
	4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	1,000	0,707
	5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	1,000	0,865
	6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	1,000	0,803
	7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,814
	8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,887
	9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,843
	10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,838
Motivation avec contraintes Univers des Tâches Habituelles	1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	1,000	0,755
	2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	1,000	0,881
	3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	1,000	0,854
	4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	1,000	0,816
	5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	1,000	0,899
	6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	1,000	0,876
	7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,865
	8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,877
	9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,914
	10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	0,925

Tableau n°A57 : Communautés

Communautés

	Items	Initial	Extraction
Motivation sans contrainte Univers des Tâches Occasionnelles	1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	1,000	0,790
	2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	1,000	0,927
	3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	1,000	0,923
	4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,855
	5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,891
	6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	1,000	0,866
	7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	1,000	0,789
	8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	1,000	0,829
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	1,000	0,877
	10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	1,000	0,916
Motivation avec contraintes Univers des Tâches Occasionnelles	1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	1,000	0,879
	2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	1,000	0,853
	3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	1,000	0,954
	4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,928
	5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	0,890
	6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	1,000	0,862
	7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	1,000	0,922
	8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	1,000	0,900
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	1,000	0,860
	10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	1,000	0,798

Extraction Method: Principal Component Analysis.

TOTAL VARIANCE EXPLAINED

Tableau n°A58 : Variance Motivation sans contraintes et Motivation avec contraintes

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	24,631	30,789	30,789	24,631	30,789	30,789			
2	14,042	17,552	48,341	14,042	17,552	48,341			
3	8,622	10,778	59,119	8,622	10,778	59,119			
4	4,710	5,888	65,007	4,710	5,888	65,007			
5	3,364	4,205	69,211	3,364	4,205	69,211			
6	2,456	3,070	72,281	2,456	3,070	72,281			
7	2,249	2,811	75,092	2,249	2,811	75,092			
8	1,922	2,402	77,494	1,922	2,402	77,494			
9	1,831	2,289	79,783	1,831	2,289	79,783			
10	1,635	2,044	81,826	1,635	2,044	81,826			
11	1,497	1,871	83,697	1,497	1,871	83,697			
12	1,250	1,562	85,259	1,250	1,562	85,259			
13	1,153	1,442	86,701	1,153	1,442	86,701			
14	0,998	1,247	87,948						
15	0,859	1,074	89,022						
16	0,818	1,022	90,044						
17	0,738	0,923	90,967						
18	0,682	0,852	91,819						
19	0,627	0,784	92,603						
20	0,584	0,730	93,332						
21	0,551	0,689	94,021						
22	0,494	0,617	94,639						
23	0,475	0,594	95,232						
24	0,441	0,551	95,783						
25	0,388	0,485	96,269						
26	0,358	0,448	96,716						
27	0,315	0,394	97,110						
28	0,291	0,363	97,474						
29	0,250	0,312	97,786						
30	0,242	0,303	98,089						
31	0,225	0,281	98,369						
32	0,188	0,235	98,604						
33	0,186	0,233	98,837						
34	0,160	0,201	99,038						
35	0,140	0,175	99,213						
36	0,128	0,160	99,373						
37	0,109	0,136	99,509						
38	0,084	0,106	99,615						
39	0,079	0,099	99,714						
40	0,072	0,091	99,804						

Tableau n°A59 : Variance Motivation sans contraintes et Motivation avec contraintes

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
Component	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
41	0,065	0,081	99,885						
42	0,050	0,063	99,948						
43	0,042	0,052	100,000						
44	0,000	0,000	100,000						
45	0,000	0,000	100,000						
46	0,000	0,000	100,000						
47	0,000	0,000	100,000						
48	0,000	0,000	100,000						
49	0,000	0,000	100,000						
50	0,000	0,000	100,000						
51	0,000	0,000	100,000						
52	0,000	0,000	100,000						
53	0,000	0,000	100,000						
54	0,000	0,000	100,000						
55	0,000	0,000	100,000						
56	0,000	0,000	100,000						
57	0,000	0,000	100,000						
58	0,000	0,000	100,000						
59	0,000	0,000	100,000						
60	0,000	0,000	100,000						
61	0,000	0,000	100,000						
62	0,000	0,000	100,000						
63	0,000	0,000	100,000						
64	0,000	0,000	100,000						
65	0,000	0,000	100,000						
66	0,000	0,000	100,000						
67	0,000	0,000	100,000						
68	0,000	0,000	100,000						
69	0,000	0,000	100,000						
70	0,000	0,000	100,000						
71	0,000	0,000	100,000						
72	0,000	0,000	100,000						
73	0,000	0,000	100,000						
74	0,000	0,000	100,000						
75	0,000	0,000	100,000						
76	0,000	0,000	100,000						
77	0,000	0,000	100,000						
78	0,000	0,000	100,000						
79	0,000	0,000	100,000						
80	0,000	0,000	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tableau n°A60 : Composantes

Motivation sans contrainte Univers Physique	Composantes					
	1	2	3	4	5	6
1 – Aération la salle de cours	0,633	0,265	-0,185	-0,006	-0,209	0,481
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,608	0,325	-0,151	0,094	-0,146	0,416
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,271	0,525	-0,382	0,169	0,072	0,266
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	0,257	0,423	-0,404	0,379	0,272	0,056
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,342	0,555	-0,235	0,332	0,306	-0,051
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,481	0,443	-0,285	0,323	0,364	0,164
7 – Utilisation d'un local spécial	0,340	0,514	-0,287	0,529	0,157	0,012
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,344	0,493	-0,315	0,448	0,189	0,056
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,396	0,393	-0,340	0,288	0,112	0,335
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,584	0,485	-0,021	0,028	-0,228	0,422
Motivation avec contraintes Univers Physique	1	2	3	4	5	6
1 – Aération la salle de cours	0,552	-0,186	-0,423	-0,084	-0,277	0,136
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,377	-0,238	-0,575	-0,041	-0,331	0,167
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,635	-0,093	-0,512	0,341	-0,062	0,030
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	0,523	-0,285	-0,560	0,263	-0,013	-0,166
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,658	-0,204	-0,347	0,338	0,070	-0,206
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,557	-0,173	-0,598	0,199	0,255	-0,267
7 – Utilisation d'un local spécial	0,510	-0,253	-0,495	0,389	0,169	-0,321
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,481	-0,351	-0,585	0,301	0,119	-0,257
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,551	-0,230	-0,624	0,135	0,145	-0,068
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,573	-0,203	-0,569	0,282	0,009	-0,008

Tableau n°A61 : Composantes

Motivation sans contrainte Univers Humain	Composantes					
	1	2	3	4	5	6
1 – Elèves	0,502	0,400	0,156	-0,184	-0,139	0,238
2 – Collègues de même discipline	0,600	0,456	0,043	-0,097	-0,187	0,050
3 – Collègues des autres disciplines	0,611	0,511	-0,084	-0,195	-0,004	0,088
4 – Chef de l'établissement	0,280	-0,073	0,699	0,175	0,288	0,244
5 – Personnels de services	0,577	0,387	0,273	-0,130	0,187	0,172
6 – Parents d'élèves	0,419	0,480	0,237	0,224	0,415	0,189
7 – Ecoles de formation d'enseignants	0,632	0,610	0,078	-0,223	0,019	0,048
8 – Structures de recherche et de formation continuée	0,516	0,609	0,109	-0,165	-0,079	-0,018
9 – Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	0,501	0,481	0,088	-0,224	-0,025	-0,127
10 – Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,642	0,460	-0,233	0,095	-0,046	0,019

Motivation avec contraintes Univers Humain	1	2	3	4	5	6
1 – Elèves	0,625	-0,374	-0,086	-0,210	0,028	0,012
2 - Collègues de même discipline	0,689	-0,385	-0,111	-0,078	-0,071	-0,194
3 - Collègues des autres disciplines	0,636	-0,285	-0,278	-0,278	0,000	-0,196
4 - Chef de l'établissement	0,442	-0,561	0,363	0,006	0,344	0,181
5 - Personnels de services	0,674	-0,516	0,107	-0,229	0,227	0,123
6 - Parents d'élèves	0,538	-0,511	0,207	0,164	0,289	0,232
7 - Ecoles de formation d'enseignants	0,757	-0,255	-0,259	-0,195	-0,020	-0,025
8 - Structures de recherche et de formation continuée	0,725	-0,256	-0,226	-0,191	-0,016	0,049
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	0,694	-0,324	-0,197	-0,217	-0,059	-0,081
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,713	-0,219	-0,199	-0,093	-0,110	0,146

Tableau n°A62 : Composantes

Motivation sans contrainte Tâches Habituelles	Composantes					
	1	2	3	4	5	6
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,575	0,382	0,196	-0,005	-0,033	-0,259
2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,504	0,487	0,171	-0,253	-0,010	-0,181
3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,672	0,348	0,138	-0,281	0,175	-0,229
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,560	0,374	0,171	-0,289	0,079	-0,263
5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,516	0,485	0,146	-0,375	0,267	-0,025
6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,572	0,218	0,090	-0,279	0,354	0,054
7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,591	0,463	0,257	-0,173	0,137	-0,185
8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,681	0,467	0,133	-0,197	0,175	-0,121
9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,616	0,344	0,189	-0,179	0,414	-0,129
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,564	0,316	0,276	-0,166	0,377	-0,216
Motivation avec contraintes Tâches Habituelles	1	2	3	4	5	6
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,576	-0,137	0,088	-0,038	-0,190	-0,292
2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,708	-0,338	-0,180	-0,191	-0,195	-0,217
3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,443	-0,614	0,206	-0,004	0,053	-0,237
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,504	-0,478	0,164	-0,098	-0,020	-0,125
5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,569	-0,564	-0,053	-0,245	0,094	0,229
6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,575	-0,526	-0,171	-0,336	0,171	0,042
7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,654	-0,343	-0,216	-0,385	0,042	0,047
8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,679	-0,312	-0,248	-0,328	-0,084	0,110
9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,447	-0,598	0,382	0,010	0,321	0,114
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,357	-0,642	0,415	0,073	0,276	0,111

Tableau n°A63 : Composantes

Motivation sans contrainte Tâches Occasionnelles	Composantes					
	1	2	3	4	5	6
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,629	0,228	0,342	0,209	-0,310	-0,141
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,649	0,365	0,361	0,273	-0,277	-0,075
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,700	0,214	0,356	0,369	-0,273	-0,121
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,477	0,369	0,359	0,504	-0,218	-0,104
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,575	0,455	0,251	0,148	-0,336	-0,236
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,300	-0,159	0,700	0,383	0,100	-0,047
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,498	0,158	0,462	0,283	-0,222	-0,004
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,406	0,507	0,402	0,057	-0,271	-0,027
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,388	0,638	0,109	-0,179	-0,153	-0,009
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,573	0,591	0,112	-0,191	-0,115	-0,015
Motivation avec contraintes Tâches Occasionnelles	1	2	3	4	5	6
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,493	-0,553	0,349	0,171	-0,320	0,006
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,586	-0,392	0,161	0,293	-0,424	0,000
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,534	-0,479	0,492	0,319	-0,103	-0,032
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,496	-0,599	0,459	0,253	-0,004	-0,031
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,442	-0,565	0,417	0,198	0,100	0,047
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,419	-0,498	0,487	0,221	0,081	0,120
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,452	-0,517	0,558	0,224	0,044	0,127
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,730	-0,353	-0,033	-0,021	-0,226	0,119
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,646	-0,236	-0,234	-0,269	-0,249	0,134
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,595	-0,432	-0,063	-0,181	-0,114	0,245

Tableau n°A64: Composantes

	Composantes						
Motivation sans contrainte Univers Physique	7	8	9	10	11	12	13
1 – Aération la salle de cours	0,004	0,250	0,268	0,053	-0,107	0,117	0,008
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,069	0,228	0,344	0,017	-0,202	0,053	-0,107
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,273	-0,030	0,273	-0,016	0,259	-0,008	0,199
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	0,376	-0,019	0,140	0,083	0,245	-0,001	0,115
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,299	-0,200	-0,008	0,022	0,205	-0,042	0,235
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,176	-0,063	-0,064	0,030	0,076	-0,042	-0,309
7 – Utilisation d'un local spécial	0,250	-0,040	-0,133	-0,045	-0,031	-0,154	-0,143
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,257	-0,127	-0,209	-0,021	-0,196	-0,029	0,003
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,276	0,088	0,013	0,004	-0,197	0,050	-0,114
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	-0,001	-0,078	0,154	0,088	-0,069	-0,180	-0,023
Motivation avec contraintes Univers Physique	7	8	9	10	11	12	13
1 – Aération la salle de cours	-0,273	0,443	0,056	-0,058	-0,010	0,072	-0,060
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	-0,138	0,335	0,166	0,124	0,181	0,011	-0,020
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	-0,135	0,117	0,019	0,008	0,161	0,098	0,155
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	-0,265	-0,040	-0,221	0,055	-0,110	0,149	0,018
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	-0,256	-0,141	-0,203	0,073	-0,101	0,127	0,104
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	-0,124	0,043	0,005	-0,054	0,089	0,079	-0,081
7 – Utilisation d'un local spécial	-0,133	-0,039	0,036	-0,039	0,018	0,167	-0,045
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	-0,126	-0,018	-0,040	-0,143	-0,034	-0,013	0,022
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	-0,081	0,092	0,040	0,046	-0,044	-0,014	-0,015
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	-0,171	-0,080	-0,071	0,147	-0,064	0,051	-0,087

Tableau n°A65 : Composantes

Motivation sans contrainte Univers Humain	Composantes						
	7	8	9	10	11	12	13
1 – Elèves	-0,235	-0,105	-0,211	-0,104	0,223	-0,034	0,137
2 – Collègues de même discipline	-0,157	-0,324	0,254	0,030	-0,012	0,149	0,162
3 – Collègues des autres disciplines	-0,061	-0,126	0,128	0,188	0,335	-0,046	0,092
4 – Chef de l'établissement	-0,189	-0,001	-0,006	0,353	0,021	0,153	-0,069
5 – Personnels de services	-0,313	0,013	-0,135	0,176	0,297	-0,024	-0,089
6 – Parents d'élèves	-0,309	0,105	-0,089	0,032	-0,115	-0,155	0,048
7 – Ecoles de formation d'enseignants	-0,125	-0,052	-0,078	-0,046	0,058	0,031	-0,003
8 – Structures de recherche et de formation continuée	-0,160	-0,297	0,030	-0,020	-0,031	-0,025	-0,030
9 – Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	-0,080	-0,357	0,204	0,083	-0,106	0,093	-0,276
10 – Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	-0,148	-0,284	0,005	0,126	-0,237	-0,228	-0,053

Motivation avec contraintes Univers Humain	7	8	9	10	11	12	13
1 – Elèves	-0,027	0,210	-0,240	0,143	0,074	-0,371	0,056
2 - Collègues de même discipline	0,043	-0,087	0,096	0,277	-0,144	-0,218	0,024
3 - Collègues des autres disciplines	0,013	0,103	0,161	0,131	0,154	-0,206	0,289
4 - Chef de l'établissement	-0,191	-0,056	-0,039	0,133	-0,096	0,036	0,140
5 - Personnels de services	-0,235	0,019	-0,084	0,000	0,019	-0,034	0,050
6 - Parents d'élèves	-0,310	0,152	-0,101	-0,030	-0,134	-0,084	0,123
7 - Ecoles de formation d'enseignants	-0,085	0,082	0,096	-0,286	-0,072	-0,030	-0,022
8 - Structures de recherche et de formation continuée	-0,081	-0,137	0,056	-0,335	-0,112	-0,069	-0,020
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	-0,101	-0,217	0,189	-0,258	0,016	0,031	-0,005
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	-0,050	-0,049	0,034	-0,027	-0,162	-0,312	-0,130

Tableau n°A66 : Composantes

	Composantes						
	7	8	9	10	11	12	13
Motivation sans contrainte Tâches Habituelles							
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,026	0,056	0,268	-0,372	-0,051	0,168	0,164
2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,121	0,094	-0,047	-0,106	0,192	-0,135	-0,247
3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	-0,011	-0,043	0,235	0,033	-0,011	0,065	-0,085
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	-0,013	-0,076	0,145	0,117	0,129	-0,088	-0,033
5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,008	0,070	-0,083	0,162	-0,160	0,250	0,060
6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	-0,116	0,027	-0,078	-0,031	0,235	0,060	-0,366
7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,003	0,194	-0,107	-0,075	0,152	0,154	0,021
8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,048	0,060	0,061	0,128	-0,041	0,201	0,189
9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,030	0,147	0,148	-0,076	-0,128	0,137	0,065
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,058	0,214	-0,035	-0,221	0,014	-0,152	-0,062
	7	8	9	10	11	12	13
Motivation avec contraintes Tâches Habituelles							
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,316	0,139	-0,021	0,254	-0,031	0,134	-0,265
2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,228	0,115	-0,084	0,171	-0,010	-0,099	-0,025
3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,164	0,003	0,267	0,215	-0,169	0,019	-0,077
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,194	-0,112	0,056	0,410	-0,071	-0,192	0,133
5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,241	0,108	-0,120	0,034	-0,035	0,214	0,014
6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,218	0,105	-0,096	-0,009	-0,041	-0,110	-0,119
7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,230	0,046	-0,212	-0,040	0,106	-0,015	0,094
8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,254	0,017	-0,146	-0,124	0,050	0,019	0,160
9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,273	0,051	0,031	-0,087	-0,032	0,071	0,053
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,282	0,098	-0,034	-0,140	-0,006	0,041	0,087

Tableau n°A67 : Composantes

Motivation sans contrainte Tâches Occasionnelles	Composantes						
	7	8	9	10	11	12	13
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	-0,020	0,210	-0,018	0,093	0,021	0,011	-0,112
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,024	0,133	-0,001	-0,110	0,084	-0,212	0,055
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,008	0,035	-0,052	-0,095	0,139	-0,052	-0,004
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	-0,070	0,088	-0,116	-0,121	0,038	-0,054	0,071
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	-0,073	0,226	0,101	-0,111	-0,123	-0,047	0,052
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	-0,031	0,229	0,182	-0,028	-0,123	-0,027	-0,001
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,051	0,169	-0,167	0,192	-0,042	0,274	0,019
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,038	0,027	-0,403	0,052	-0,028	-0,016	-0,014
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,174	-0,049	-0,252	-0,073	-0,359	-0,041	0,142
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,069	-0,018	-0,219	-0,044	-0,302	-0,008	0,175
Motivation avec contraintes Tâches Occasionnelles	7	8	9	10	11	12	13
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,161	-0,055	-0,052	0,000	0,157	0,116	-0,080
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,092	-0,095	-0,019	0,038	0,172	0,113	-0,037
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,059	-0,214	0,131	0,084	0,024	-0,043	0,088
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	-0,051	-0,183	0,089	0,055	0,010	-0,010	0,039
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	-0,047	-0,071	0,320	-0,126	0,030	-0,124	-0,093
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,029	-0,092	0,003	-0,313	0,034	-0,096	-0,117
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,032	-0,182	-0,019	-0,167	0,095	-0,004	0,001
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	-0,011	-0,160	-0,287	-0,045	0,216	0,122	-0,057
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,205	-0,237	-0,114	-0,177	-0,086	0,140	-0,096
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,054	-0,345	-0,039	-0,010	-0,028	0,153	-0,010

ANALYSE EN COMPOSANTES PRINCIPALES DES 40 ITEMS DE SATISFACTION OU INSATISFACTION (Burkina Faso)

Tableau n°A68 : Communautés

	Communautés		
	Items	Initial	Extraction
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'univers physique	1 – Aération la salle de cours	1,000	1,000
	2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	1,000	1,000
	3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	1,000	1,000
	4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	1,000	1,000
	5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	1,000	1,000
	6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	1,000	1,000
	7 – Utilisation d'un local spécial	1,000	1,000
	8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	1,000	1,000
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	1,000	1,000
	10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	1,000	1,000
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'univers humain	1 – Elèves	1,000	1,000
	2 - Collègues de même discipline	1,000	1,000
	3 - Collègues des autres disciplines	1,000	1,000
	4 - Chef de l'établissement	1,000	1,000
	5 - Personnels de services	1,000	1,000
	6 - Parents d'élèves	1,000	1,000
	7 - Ecoles de formation d'enseignants	1,000	1,000
	8 - Structures de recherche et de formation continuée	1,000	1,000
	9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	1,000	1,000
	10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	1,000	1,000

Tableau n°A69 : Communautés

	Communautés		
	Items	Initial	Extraction
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard des tâches habituelles	1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	1,000	1,000
	2 - Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	1,000	1,000
	3 - Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	1,000	1,000
	4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	1,000	1,000
	5 – Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	1,000	1,000
	6 – Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	1,000	1,000
	7 – Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	1,000
	8 – Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	1,000
	9 – Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	1,000
	10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	1,000	1,000
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard des tâches occasionnelles	1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	1,000	1,000
	2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	1,000	1,000
	3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	1,000	1,000
	4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	1,000
	5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	1,000	1,000
	6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	1,000	1,000
	7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	1,000	1,000
	8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	1,000	1,000
	9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	1,000	1,000
	10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	1,000	1,000

TOTAL VARIANCE EXPLAINED

Tableau n°A70 : Variance Insatisfaction

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,999	24,997	24,997	9,999	24,997	24,997	6,300	15,750	15,750
2	6,378	15,946	40,943	6,378	15,946	40,943	5,573	13,931	29,682
3	5,420	13,549	54,492	5,420	13,549	54,492	5,302	13,254	42,936
4	4,884	12,210	66,702	4,884	12,210	66,702	4,255	10,637	53,573
5	3,417	8,543	75,246	3,417	8,543	75,246	4,065	10,161	63,735
6	3,282	8,205	83,451	3,282	8,205	83,451	3,769	9,423	73,158
7	2,168	5,419	88,870	2,168	5,419	88,870	2,993	7,484	80,642
8	1,683	4,207	93,077	1,683	4,207	93,077	2,683	6,708	87,349
9	1,507	3,766	96,844	1,507	3,766	96,844	2,600	6,499	93,849
10	1,263	3,156	100,000	1,263	3,156	100,000	2,461	6,151	100,000
11	0,000	0,000	100,000						
12	0,000	0,000	100,000						
13	0,000	0,000	100,000						
14	0,000	0,000	100,000						
15	0,000	0,000	100,000						
16	0,000	0,000	100,000						
17	0,000	0,000	100,000						
18	0,000	0,000	100,000						
19	0,000	0,000	100,000						
20	0,000	0,000	100,000						
21	0,000	0,000	100,000						
22	0,000	0,000	100,000						
23	0,000	0,000	100,000						
24	0,000	0,000	100,000						
25	0,000	0,000	100,000						
26	0,000	0,000	100,000						
27	0,000	0,000	100,000						
28	0,000	0,000	100,000						
29	0,000	0,000	100,000						
30	0,000	0,000	100,000						
31	0,000	0,000	100,000						
32	0,000	0,000	100,000						
33	0,000	0,000	100,000						
34	0,000	0,000	100,000						
35	0,000	0,000	100,000						
36	0,000	0,000	100,000						
37	0,000	0,000	100,000						
38	0,000	0,000	100,000						
39	0,000	0,000	100,000						
40	0,000	0,000	100,000						

Tableau n°A71 : Composantes

Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'Univers Physique	Composantes				
	1	2	3	4	5
1 – Aération la salle de cours	-0,003	0,647	-0,013	-0,419	0,591
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	-0,386	0,033	0,209	-0,329	0,703
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	0,249	0,283	0,115	0,456	0,316
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	-0,114	-0,607	-0,571	0,005	-0,358
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	0,219	0,429	0,371	0,247	-0,166
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	0,439	-0,123	0,674	0,384	0,050
7 – Utilisation d'un local spécial	-0,059	-0,263	0,136	-0,512	0,383
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	0,354	0,249	0,483	-0,661	0,157
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	0,208	0,352	0,068	0,363	0,462
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	-0,492	0,640	-0,045	-0,027	0,045
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'Univers Humain	1	2	3	4	5
1 – Elèves	0,314	-0,619	-0,213	0,399	0,437
2 - Collègues de même discipline	0,510	-0,582	0,273	-0,139	0,158
3 - Collègues des autres disciplines	0,474	0,287	-0,102	0,235	-0,338
4 - Chef de l'établissement	0,198	0,035	0,678	0,421	-0,088
5 - Personnels de services	0,538	-0,701	0,169	-0,144	0,014
6 - Parents d'élèves	0,217	0,640	0,232	-0,526	0,228
7 - Ecoles de formation d'enseignants	0,040	0,760	-0,002	0,023	-0,216
8 - Structures de recherche et de formation continuée	-0,080	0,304	0,611	0,429	0,013
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	0,157	-0,290	-0,289	0,205	0,663
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,045	0,582	0,456	0,283	0,273

Tableau n°A72 : Composantes

Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'Univers Physique	Composantes				
	6	7	8	9	10
1 – Aération la salle de cours	-0,003	0,160	0,049	-0,157	0,070
2 – Ordre et la propreté de la salle de cours	0,306	0,130	-0,150	0,266	-0,020
3 – Disposition du mobilier de la salle de cours (bancs et chaises)	-0,596	0,184	0,366	-0,092	-0,067
4 – Utilisation des aides audiovisuelles dans ses cours	0,069	0,277	0,263	0,061	0,097
5 – Utilisation de l'ordinateur dans ses cours	-0,145	0,592	-0,219	0,239	0,255
6 – Affichage des documents pédagogiques sur les murs de la salle de cours.	-0,297	0,198	0,039	0,157	-0,187
7 – Utilisation d'un local spécial	0,275	0,115	0,603	-0,099	0,194
8 – Utilisation du service de fabrication et de maintenance du matériel d'expérimentation	-0,243	0,028	0,113	0,112	0,181
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation nécessaire à ses cours	-0,551	0,108	0,106	-0,374	0,125
10 –Participation à l'amélioration de la qualité de l'environnement de l'école	0,199	-0,133	0,237	0,433	-0,207
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard de l'Univers Humain	6	7	8	9	10
1 – Elèves	0,225	0,234	0,078	0,043	0,098
2 - Collègues de même discipline	0,080	-0,388	0,275	0,220	0,032
3 - Collègues des autres disciplines	0,273	0,600	0,279	0,013	-0,013
4 - Chef de l'établissement	0,508	-0,176	-0,022	-0,154	-0,047
5 - Personnels de services	-0,051	-0,011	0,345	0,215	0,032
6 - Parents d'élèves	0,197	0,170	0,159	-0,114	-0,233
7 - Ecoles de formation d'enseignants	0,480	-0,284	0,140	-0,122	0,167
8 - Structures de recherche et de formation continuée	0,320	-0,095	0,277	-0,063	0,389
9 - Corps de contrôle et d'encadrement pédagogique	0,048	-0,391	0,097	-0,355	-0,187
10 - Ressources potentielles de l'environnement local (artisans, industriels, centres culturels)	0,497	0,110	-0,131	-0,059	-0,131

Tableau n°A73 : Composantes

Satisfaction ou insatisfaction à l'égard des Tâches habituelles	Composantes				
	1	2	3	4	5
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	0,509	-0,084	0,468	0,005	-0,429
2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	0,527	0,416	-0,400	-0,577	-0,112
3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	0,817	0,189	0,184	-0,072	-0,037
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,779	-0,429	0,212	0,061	-0,008
5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,796	-0,307	-0,017	0,277	-0,246
6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,657	0,183	0,082	0,040	-0,440
7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,605	-0,354	-0,203	-0,135	0,256
8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,543	-0,358	0,511	-0,040	0,212
9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,477	-0,039	0,384	-0,728	-0,230
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,624	0,266	-0,088	-0,689	0,005
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard des Tâches Occasionnelles	6	7	8	9	10
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,785	0,161	-0,462	0,029	-0,025
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,715	0,060	-0,628	-0,156	0,076
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,411	-0,042	-0,621	0,490	0,309
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,213	0,435	-0,769	0,049	-0,023
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,383	0,073	0,127	0,472	0,442
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,845	-0,172	0,046	-0,324	0,138
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	0,302	0,619	-0,278	0,424	-0,036
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	0,716	0,188	-0,478	0,012	0,155
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	0,903	0,228	0,123	0,236	0,033
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,597	0,516	-0,039	0,248	-0,135

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tableau n°A74 : Composantes

Satisfaction ou insatisfaction à l'égard des Tâches habituelles	Composantes				
	6	7	8	9	10
1 – Préparation de ses cours en se référant aux programmes et instructions officielles	-0,156	-0,380	0,338	0,185	-0,113
2 – Prise en compte des réactions des élèves lors de la préparation de son cours	-0,022	-0,151	-0,122	-0,053	-0,050
3 – Consultation des manuels et de la documentation de l'école lors de la préparation de son cours	-0,489	-0,106	-0,075	0,005	-0,013
4 – Souci de l'influence morale que l'on peut avoir sur ses élèves en donnant ses cours	0,161	-0,089	-0,163	-0,270	-0,164
5 - Participation active les élèves à chaque cours par des activités individuelles et de groupes	0,264	0,170	-0,046	-0,175	0,065
6 - Organisation de prétest et de post-test à chaque cours	0,202	0,188	0,014	-0,376	-0,340
7 - Standardisation la présentation, de l'administration et de la correction pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,315	0,411	-0,192	0,171	0,223
8 - Définition de critères et normes pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,425	-0,053	-0,266	0,084	0,093
9 - Contrôle de la fidélité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	0,047	-0,092	-0,139	0,023	0,101
10 - Contrôle de la validité de l'exercice pour l'évaluation du travail de ses élèves	-0,183	-0,017	-0,108	-0,065	0,088
Satisfaction ou insatisfaction à l'égard des Tâches Occasionnelles	6	7	8	9	10
1 – Préparation de son plan de cours annuel en consultation avec mes collègues	0,020	-0,223	-0,129	0,097	0,258
2 – Préparation de son plan de cours annuel en s'informant sur les conceptions et expériences pédagogiques modernes	0,210	0,006	-0,131	-0,007	0,001
3 – Participation aux réunions de coordination des enseignements avec ses collègues	0,116	-0,203	0,008	-0,031	0,230
4 – Entretien avec ses collègues des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	-0,136	0,065	0,250	0,257	-0,142
5 – Entretien avec le corps de contrôle et d'encadrement des difficultés que l'on rencontre dans son travail, des résultats heureux ou décevants que l'on obtient par telle méthode ou tel procédé	0,264	-0,148	-0,314	0,420	-0,215
6 – Entretien avec le chef d'établissement des difficultés que l'on rencontre dans son travail	0,311	0,109	0,037	-0,142	0,013
7 – Participation aux réunions à propos des questions administratives ou d'organisation de l'école	-0,381	-0,200	-0,011	-0,008	0,287
8 – Participation aux réunions sur le projet éducatif de l'école	-0,047	0,076	0,147	0,176	-0,373
9 – Fabrication par soi-même du matériel d'expérimentation	-0,082	0,036	0,107	0,156	-0,132
10 – Fabrication du matériel d'expérimentation avec ses collègues	0,337	-0,309	0,045	0,183	0,228

Extraction Method: Principal Component Analysis.