

Université de Montréal

**Étude descriptive des perceptions de soutien, d’habilitation  
et de reconnaissance favorisant la mobilisation  
organisationnelle au Ministère de l’éducation nationale et  
de l’alphabétisation du Burkina Faso**

par

Jocelyne Darveau

Département d’administration et de fondements

Faculté des Sciences de l’éducation

Thèse présentée à la Faculté des Études supérieures  
en vue de l’obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.) en éducation

option administration et fondements de l’éducation

Août 2015

© Jocelyne Darveau, 2015

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Étude descriptive des perceptions de soutien, d'habilitation et de reconnaissance favorisant la mobilisation organisationnelle au Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation du Burkina Faso

présentée par :

Jocelyne Darveau

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Professeur Claude Lessard, Ph.D., président-rapporteur

Professeur Martial Dembélé, Ph.D., directeur de recherche

Professeure Nathalie Loye, Ph.D., co-directrice de recherche

Professeur Richard Boudreault, Ph.D., membre du jury

Professeur Kabulé W. Weva, Ph.D., examinateur externe

Professeur Serge Larivée, Ph. D., représentant de la doyenne

## Résumé

Cette thèse de doctorat se situe dans le contexte des préoccupations des autorités nationales et des organisations internationales relatives à l'efficacité des organisations publiques dans les pays en développement, dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) et du programme Éducation pour tous (ÉPT). L'argument du manque de ressources est de plus en plus remis en cause par le constat que certaines organisations disposant de ressources moindres que d'autres de même nature, obtiennent de meilleurs résultats (Barney, 1991; Durand, 1996; Isckia, 2008). Autrement dit, la quantité de ressources n'explique pas tout; il faut considérer d'autres éléments, dont la mobilisation organisationnelle, c'est-à-dire le mouvement obtenu d'une masse critique d'employés qui adoptent des actions positives dans le sens de l'atteinte des objectifs de leur organisation. Cette mobilisation suppose un climat positif auquel contribue la présence de certains états psychologiques ressentis par les employés, notamment les perceptions de soutien et de reconnaissance de la part de l'organisation de même qu'un sentiment d'habilitation psychologique (Tremblay et Simard, 2005). Ces perceptions et ce sentiment constituent les points focaux de la recherche que nous avons menée au sein du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MÉNA) du Burkina Faso.

L'objectif principal de notre recherche est de décrire ces trois états psychologiques. Le soutien organisationnel perçu (SOP), l'habilitation psychologique (HP) et la reconnaissance perçue ont été explorés à partir des travaux de Eisenberger et al. (1986), de Spreitzer (1995) et de Brun et Dugas (2005) respectivement. Nous avons délibérément choisi la perspective des employés plutôt que celle des pratiques de gestion observées ou déclarées de leurs supérieurs et avons entrepris de connaître leurs perceptions. Ces dernières méritent que l'on s'en préoccupe car aucune politique, mesure ou pratique visant à instaurer un climat organisationnel mobilisant ne peut être efficace si elle n'est pas perçue comme telle par les employés.

Utilisant une méthodologie mixte, nous avons recueilli auprès de cadres et de directions d'école, des données sur les trois états psychologiques retenus, à l'aide d'un questionnaire comportant 37 énoncés (65 répondants); d'entrevues individuelles visant à enrichir, compléter,

expliquer ou illustrer les informations obtenues par le questionnaire (18 participants); et de deux groupes de discussion autour des résultats de l'analyse préliminaire des réponses au questionnaire (7 participants). Au total, les données ont été recueillies auprès de 73 personnes, certaines d'entre elles ayant à la fois répondu au questionnaire et participé à une entrevue individuelle.

Les données ont été traitées par état psychologique à l'aide des logiciels SPSS Statistics 20 (pour les questionnaires) et QDA Miner 4.0.11 (pour les entretiens individuels). Pour chaque énoncé, chaque variable créée et chacune des caractéristiques (fonction, genre et milieu de travail), nous avons d'abord obtenu des mesures de tendances centrales; nous avons poursuivi en ajoutant un second niveau de traitement en combinant les caractéristiques, par exemple : la fonction (cadre ou direction d'école) et le genre (femme ou homme). Nous avons ensuite procédé au codage des verbatims des entretiens en vue d'en extraire des éléments qui corroborent, précisent ou nuancent les résultats de l'analyse des données obtenues par le questionnaire pour chaque état psychologique. L'exploitation des données d'entretiens visait également à identifier des éléments portant sur le thème de la mobilisation au MÉNA.

Les résultats des analyses des données issues des questionnaires indiquent globalement que le soutien organisationnel est perçu de façon négative au sein du MÉNA, seule la valorisation du travail réalisé recueillant un sentiment un peu moins négatif. Les répondants se perçoivent habilités psychologiquement; des quatre composantes de l'habilitation psychologique, c'est l'autonomie qui recueille la perception la plus négative. En ce qui concerne la reconnaissance, on observe une perception positive des éléments reliés à la communication et négative lorsqu'il s'agit de l'appréciation du système d'attribution des récompenses. En complément à ces résultats obtenus de l'analyse des données issues du questionnaire, les entretiens ont permis de mettre en lumière le fait que des pratiques efficaces de gestion (par exemple la rapidité des réponses aux demandes, l'application des normes de ponctualité et d'assiduité, la réception régulière du salaire) sont considérées comme des marques de soutien organisationnel. Ces entretiens ont également permis de découvrir un fort potentiel d'implication personnelle et professionnelle des participants rencontrés qui affichaient une disposition favorable à l'augmentation de leur contribution tout en souhaitant une plus grande reconnaissance de leur potentiel.

La prise en compte de la fonction, du genre et du milieu de travail a permis de raffiner les analyses. À titre d'exemple: le soutien organisationnel est perçu plus positivement en milieu urbain qu'en milieu rural; les cadres perçoivent positivement la valorisation que le ministère accorde à leur contribution; alors que les directrices d'école ont une appréciation négative de cette valorisation. Le sentiment de compétence est éprouvé de façon plus positive chez les cadres alors que le sentiment d'autonomie est plus positif chez les directions d'école. En milieu urbain, la transmission de l'information, les rencontres avec les supérieurs et les témoignages d'appréciation sont plus présents qu'en milieu rural.

Dans cette recherche, qui s'est déroulée dans un contexte subsaharien, nous avons affiché un parti pris pour une approche universaliste plutôt que culturaliste. Tout en reconnaissant que les traditions et la culture font partie de l'environnement organisationnel, nous pensons qu'elles ne sont pas les principaux facteurs explicatifs des comportements des employés dans une organisation. Les propos tenus par certains des participants que nous avons rencontrés renforcent notre conviction que les pratiques de gestion généralement perçues positivement par les employés le sont également dans ce contexte.

**Mots-clés** : soutien organisationnel perçu, habilitation psychologique, reconnaissance perçue, mobilisation organisationnelle, approche culturaliste, approche universaliste, Afrique subsaharienne, Burkina Faso.

## Abstract

This doctoral thesis is situated in the context of national authorities' and international organizations' concerns about the effectiveness of public organizations in developing countries, pursuant to the Millennium Development Goals (MDG) and the Education For All program. The argument of lack of resources has been increasingly challenged by the observation that some organizations with fewer resources than other similar ones produce better results (Barney, 1991; Durand, 1996; Isckia, 2008). This implies that the quantity of resources is not the only determining factor. Other aspects must be considered, such as organizational mobilization, i.e., the movement generated by a critical mass of employees acting in ways that support the achievement of their organization's goals. Mobilization of this kind requires a positive climate that results from the presence of specific psychological states felt by employees, in particular, the perceptions of being supported and recognized by the organization, and a sense of psychological empowerment (Tremblay & Simard, 2005). These perceptions and feelings are the focus of the study we conducted at Burkina Faso's Ministère de l'Éducation nationale and de l'alphabétisation (MÉNA) [National Ministry of Education and Literacy].

The main objective of our research was to describe these three psychological states. We explored perceived organizational support (POS), psychological empowerment and perceived recognition by drawing on the work of Eisenberger et al. (1986), Spreitzer (1995) and Brun & Dugas (2005) respectively. We deliberately chose to work from the perspective of employees, rather than the observed or self-reported management practices of their superiors, and strove to discover their perceptions. Perceptions merit attention because no policy, measure, or practice aiming to instill a mobilizing organizational climate will be effective if it is not perceived as such by the employees.

Using a mixed methodology, we gathered data from senior educational administrators and school principals on the three selected psychological states with a questionnaire containing 37 statements (65 respondents); individual interviews designed to enrich, supplement, clarify, or illustrate information generated by the questionnaire (18 participants); and two focus groups

that reviewed the results of the preliminary analysis of the questionnaire data (7 participants). In all, data were gathered from 73 individuals, some of whom both answered the questionnaire and took part in an individual interview.

The data concerning each psychological state were processed using SPSS Statistics 20 software (for the questionnaires) and QDA Miner 4.0.11 (for the individual interviews). For each statement, each variable created, and each of the characteristics (function, gender, and work setting), we first obtained measures of central tendency; we then introduced a second level of processing by combining characteristics, for example, function (senior educational administrator or school principal) and gender (female or male). We then coded the interview transcripts with a view to extracting elements that would confirm, clarify, or nuance the findings of the analysis of questionnaire data for each psychological state. The analysis of the interview data aimed also to identify elements relating to the subject of mobilization within MÉNA.

The analysis of questionnaire data generally revealed that organizational support is perceived in a negative way within MÉNA, with only the appreciation of job performance recording a slightly less negative perception. The respondents perceived themselves as psychologically empowered; of the four components of psychological empowerment, autonomy was perceived most negatively. With regard to recognition, we noted a positive perception of elements pertaining to communication and negative perceptions of the reward system. The results of our analysis of the questionnaire data were enriched by the material gathered from the interviews, which revealed that effective management practices (e.g., quick response to requests, application of punctuality and attendance standards, regular pay) are viewed as evidence of organizational support. The interviews also revealed a strong potential for personal and professional commitment on the part of participants, who exhibited readiness to contributing more to the organization in exchange for greater recognition of their potential.

We refined our analyses by considering function, gender, and work setting. We observed, for instance, that organizational support is perceived more positively in urban settings than in rural areas; senior educational administrators have a positive perception of the Ministry's recognition of their contribution, whereas school principals have a negative perception of this

recognition. The feeling of being competent is more positive among senior administrators, while the sense of autonomy is perceived more positively by school principals. In urban areas, information transmission, meetings with superiors, and expressions of appreciation are more frequent than in rural areas.

In this research, which was conducted in a sub-Saharan context, we adopted a "universalist" rather than a "culturalist" approach. While recognizing that traditions and culture are part of the organizational environment, we believe they are not the main factors driving the behaviour of employees in an organization. The comments of some of the participants we met reinforced our conviction that management practices that are usually perceived positively by employees are perceived the same way in this context.

**Keywords:** perceived organizational support, psychological empowerment, perceived recognition, organizational mobilization, culturalist approach, universalist approach, sub-Saharan Africa, Burkina Faso.



# Table des matières

Résumé.....	iii
Liste des tableaux.....	xv
Liste des figures.....	xviii
Liste des acronymes.....	xxii
Introduction .....	1
Chapitre 1    Problématique.....	3
1.1        Mise en contexte.....	3
1.1.1     Le Burkina Faso : « Le pays des hommes intègres ».....	3
1.1.2     L'éducation au Burkina Faso.....	6
1.1.2.1    Le système éducatif.....	6
1.1.2.2    Données sur le développement de l'éducation.....	9
1.2        Efficacité organisationnelle et mobilisation.....	11
Chapitre 2    Recension des écrits et cadre conceptuel .....	13
2.1        La mobilisation : un phénomène collectif.....	13
2.2        Les conditions de la mobilisation organisationnelle.....	15
2.2.1     Le climat organisationnel.....	15
2.2.2     Les perceptions et l'organisation.....	17
2.2.3     Les états psychologiques favorisant un climat mobilisant.....	19
2.2.3.1    La confiance.....	20
2.2.3.2    La justice.....	21
2.2.3.3    Le soutien organisationnel perçu.....	22
2.2.3.4    L'habilitation psychologique.....	23
2.2.3.5    La reconnaissance.....	25
2.2.3.6    Liens entre les états psychologiques.....	27
2.2.4     Entre universalisme et culturalisme : notre posture.....	29
2.3        Synthèse du cadre conceptuel.....	35

2.4	Justification et objectifs de la recherche .....	38
Chapitre 3	Cadre méthodologique .....	43
3.1	Type de recherche et méthodes de collecte des données .....	43
3.2	Répondants et participants .....	45
3.3	Collecte de données .....	47
3.3.1	Instruments de collecte.....	47
3.3.1.1	Le questionnaire .....	47
3.3.1.2	L'entretien individuel .....	50
3.3.1.3	Le groupe de discussion.....	51
3.3.2	Modalités de collecte .....	52
3.3.3	Les données collectées .....	53
3.3.3.1	Données issues des questionnaires .....	53
3.3.3.2	Données issues des entretiens .....	54
3.4	Modalités de présentation des résultats.....	55
Chapitre 4	Présentation des résultats.....	57
4.1	Le soutien organisationnel perçu.....	57
4.1.1	Étude de l'énoncé en lien avec la valorisation .....	58
4.1.1.1	Énoncé 1 : Le Ministère valorise ma contribution à son bon fonctionnement.....	58
4.1.1.2	Apport des entretiens .....	60
4.1.2	Étude des énoncés en lien avec la considération .....	61
4.1.2.1	Énoncé 2 : Le Ministère se soucie réellement de mon bien-être.....	61
4.1.2.2	Énoncé 3 : Le Ministère se soucie réellement de mon niveau de satisfaction au travail .....	63
4.1.2.3	Énoncé 4 : Le Ministère serait prêt à m'aider si je faisais une demande spéciale (hors de l'ordinaire).....	65
4.1.2.4	Énoncé 5 : Le Ministère prend en considération mes objectifs professionnels et mes valeurs personnelles.....	66
4.1.2.5	Apport des entretiens .....	68

4.1.3	Étude de l'énoncé en lien avec les moyens fournis .....	69
4.1.3.1	Énoncé 6 : Le Ministère s'assure que je dispose des moyens nécessaires pour réaliser ma tâche.....	69
4.1.3.2	Apport des entretiens .....	71
4.1.4	Étude de l'énoncé en lien avec la formation .....	72
4.1.4.1	Énoncé 7 : Le Ministère me fournit la formation continue nécessaire pour réaliser ma tâche.....	72
4.1.4.2	Apport des entretiens .....	74
4.1.5	Synthèse des résultats des énoncés .....	76
4.1.5.1	Énoncés présentant des corrélations significatives au seuil 0,01 .....	76
4.1.5.2	Énoncés présentant des différences de moyennes statistiquement significatives au test-t (cas 1) .....	77
4.1.5.3	Énoncé présentant des différences non appuyées par un test-t (cas 2).....	78
4.1.5.4	Énoncés présentant peu ou pas de différences (cas 3).....	78
4.1.6	Analyse descriptive de la variable composite : soutien organisationnel perçu ...	79
4.1.6.1	Résultats de la variable composite : soutien organisationnel perçu .....	79
4.1.6.2	Apport des entretiens .....	81
4.1.7	Soutien organisationnel et gestion efficace .....	82
4.2	L'habilitation psychologique.....	83
4.2.1	Étude de la composante sens .....	83
4.2.1.1	Analyse descriptive de la composante sens .....	84
4.2.1.2	Énoncés complémentaires et apport des entretiens .....	86
4.2.2	Étude de la composante compétence .....	87
4.2.2.1	Analyse descriptive de la composante compétence.....	88
4.2.2.2	Apport des entretiens .....	90
4.2.3	Étude de la composante autonomie .....	91
4.2.3.1	Analyse descriptive de la composante autonomie.....	92
4.2.3.2	Apport des entretiens .....	94

4.2.4	Étude de la composante impact .....	95
4.2.4.1	Analyse descriptive de la composante impact .....	95
4.2.4.2	Énoncé complémentaire et apport des entretiens .....	97
4.2.5	Synthèse des résultats des énoncés .....	99
4.2.5.1	Énoncés présentant des corrélations significatives au seuil 0,01. ....	99
4.2.5.2	Énoncés présentant des différences de moyennes statistiquement significatives au test-t (cas 1) .....	100
4.2.5.3	Énoncés présentant des différences non appuyées par un test-t (cas 2) .....	101
4.2.5.4	Énoncés présentant peu ou pas de différences entre les répondants (cas 3) ..	101
4.2.6	Synthèse des résultats des composantes.....	102
4.2.6.1	Composantes présentant des corrélations significatives au seuil 0,01 .....	102
4.2.6.2	Composantes présentant des différences de moyennes statistiquement significatives au test-t (cas 1).....	102
4.2.6.3	Composantes présentant des différences non appuyées par un test-t significatif (cas 2).....	103
4.2.7	Analyse descriptive de la variable composite : habilitation psychologique.....	103
4.2.7.1	Résultats de la variable composite : habilitation psychologique.....	103
4.2.7.2	Apport des entretiens .....	105
4.3	La reconnaissance perçue.....	106
4.3.1	Volet communication .....	107
4.3.1.1	Information partagée.....	107
4.3.1.2	Communication avec le supérieur .....	109
4.3.1.3	Apport des entretiens .....	112
4.3.2	Volet récompenses .....	112
4.3.3	Apport des entretiens .....	114
4.3.4	Synthèse des résultats des énoncés .....	116
4.3.4.1	Énoncés présentant des corrélations significatives importantes (>0,5) au seuil 0,01 .....	116
4.3.4.2	Énoncés présentant des différences de moyennes statistiquement significatives au test-t (cas 1) .....	118

4.3.4.3	Énoncés présentant des différences non appuyées par un test-t (cas 2) .....	119
4.3.4.4	Énoncés présentant peu ou pas de différences entre les répondants (cas 3) ..	120
4.3.5	Analyse descriptive de la variable composite : reconnaissance perçue .....	120
4.3.5.1	Résultats de la variable composite : reconnaissance perçue .....	120
4.3.5.2	Informations complémentaires obtenues par les entretiens .....	123
4.4	La mobilisation organisationnelle : conception des répondants.....	125
4.4.1	Comment les répondants appréhendent le concept.....	125
4.4.2	Comment les répondants se perçoivent face à la mobilisation.....	126
4.4.3	Comment les répondants perçoivent leur milieu en termes de mobilisation.....	127
4.5	Synthèse des résultats .....	127
Chapitre 5	Discussion des résultats.....	130
5.1	Description des états psychologiques .....	130
5.1.1	Soutien organisationnel perçu .....	131
5.1.1.1	Portrait global.....	131
5.1.1.2	Spécificités relatives à la fonction.....	135
5.1.1.3	Spécificités relatives au genre .....	136
5.1.1.4	Spécificités relatives au milieu de travail .....	137
5.1.2	Habilitation psychologique.....	138
5.1.2.1	Portrait global.....	138
5.1.2.2	Spécificités relatives à la fonction.....	141
5.1.2.3	Spécificités relatives au genre .....	143
5.1.2.4	Spécificités relatives au milieu de travail .....	144
5.1.3	Reconnaissance perçue.....	146
5.1.3.1	Portrait global.....	146
5.1.3.1.1	La communication .....	146
5.1.3.1.2	Les récompenses.....	148
5.1.3.2	Spécificités relatives à la fonction.....	149
5.1.3.3	Spécificités relatives au genre .....	150
5.1.3.4	Spécificités relatives au milieu de travail .....	151

5.2	Portée des résultats, limites et pistes de recherche .....	152
5.2.1	Apport au plan conceptuel.....	153
5.2.2	Apport au plan méthodologique .....	155
5.2.3	Limites des résultats.....	158
5.2.4	Pistes de recherche .....	158
	Conclusion générale .....	162
	Références .....	166
	Annexe A : Liste des documents étudiés sur le terrain .....	174
	Annexe B : Questionnaire.....	177
	Annexe C : Guide d’entretien individuel .....	183
	Annexe D : Guide d’entretien de groupe.....	184
	Annexe E : Livre des codes .....	185
	Annexe F : Résultats des énoncés : composante sens .....	199
	Annexe G : Résultats des énoncés : composante compétence.....	202
	Annexe H : Résultats des énoncés : composante autonomie.....	205
	Annexe I : Résultats des énoncés : composante impact .....	208
	Annexe J : Résultats des énoncés : reconnaissance perçue : communication .....	211
	Annexe K : Résultats des énoncés : reconnaissance perçue : récompenses .....	219
	Annexe L : Résultats des énoncés complémentaires.....	222

## Liste des tableaux

Tableau 1 : <i>Les éléments constitutifs des états psychologiques retenus</i> .....	37
Tableau 2 : <i>Caractéristiques des personnes rencontrées</i> .....	46
Tableau 3 : <i>Structure du questionnaire</i> .....	49
Tableau 4 : <i>Exemple des éléments constitutifs du livre des codes</i> .....	55
Tableau 5 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 1 par caractéristique</i> .....	58
Tableau 6 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 1 selon la fonction</i> .....	59
Tableau 7 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 2 par caractéristique</i> .....	61
Tableau 8 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 2 selon la fonction</i> .....	61
Tableau 9 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 3 par caractéristique</i> .....	63
Tableau 10 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 3 selon le milieu de travail</i> .....	63
Tableau 11 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 4 par caractéristique</i> .....	65
Tableau 12 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 4 selon la fonction</i> .....	65
Tableau 13 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 5 par caractéristique</i> .....	67
Tableau 14 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 5 selon la fonction</i> .....	67
Tableau 15 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 6 par caractéristique</i> .....	70
Tableau 16 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 6 selon la fonction</i> .....	70
Tableau 17 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 7 par caractéristique</i> .....	73
Tableau 18 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 7 selon la fonction</i> .....	73
Tableau 19 : <i>Soutien organisationnel perçu : synthèse des énoncés</i> .....	77
Tableau 20 : <i>SOP: Moyenne et médiane d'accord par caractéristique</i> .....	79
Tableau 21 : <i>Moyenne et médiane de la composante sens par caractéristique</i> .....	84
Tableau 22 : <i>Moyenne et médiane : Variable sens, énoncés 20 et 37, par caractéristique</i> .....	86
Tableau 23 : <i>Moyenne et médiane de la composante compétence par caractéristique</i> .....	88
Tableau 24 : <i>Moyenne et médiane de la composante autonomie par caractéristique</i> .....	92
Tableau 25 : <i>Moyenne et médiane de la composante impact par caractéristique</i> .....	96
Tableau 26 : <i>Moyenne et médiane : Impact et énoncé 22</i> .....	98
Tableau 27 : <i>Habilitation psychologique globale : synthèse des composantes et des énoncés</i>	100
Tableau 28 : <i>Habilitation psychologique globale : Moyenne et médiane d'accord par caractéristique</i> .....	104

Tableau 29 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 28 selon le milieu de travail</i> .....	109
Tableau 30 : <i>Reconnaissance perçue : synthèse des énoncés</i> .....	118
Tableau 31 : <i>Reconnaissance perçue : Moyenne et médiane d'accord par caractéristique</i> ...	121
Tableau 32 : <i>Grille de classification des appréciations</i> .....	128
Tableau 33 : <i>Tableau récapitulatif des résultats</i> .....	129
Tableau 34 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 8 par caractéristique</i> .....	199
Tableau 35 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 8 selon le milieu de travail</i> .....	199
Tableau 36 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 12 par caractéristique</i> .....	200
Tableau 37 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 12 selon la fonction</i> .....	200
Tableau 38 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 16 par caractéristique</i> .....	201
Tableau 39 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 16 selon la fonction</i> .....	201
Tableau 40 : <i>Moyenne et médiane à l'énoncé 9 par caractéristique</i> .....	202
Tableau 41 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 9 selon la fonction</i> .....	202
Tableau 42 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 13 par caractéristique</i> .....	203
Tableau 43 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 13 selon la fonction</i> .....	203
Tableau 44 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 17 par caractéristique</i> .....	204
Tableau 45 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 17 selon la fonction</i> .....	204
Tableau 46 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 10 par caractéristique</i> .....	205
Tableau 47 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 10 selon la fonction</i> .....	205
Tableau 48 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 14 par caractéristique</i> .....	206
Tableau 49 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 14 selon la fonction</i> .....	206
Tableau 50 : <i>Moyenne et médiane à l'énoncé 18 par caractéristique</i> .....	207
Tableau 51 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 18 selon la fonction</i> .....	207
Tableau 52 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 11 par caractéristique</i> .....	208
Tableau 53 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 11 selon la fonction</i> .....	208
Tableau 54 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 15 par caractéristique</i> .....	209
Tableau 55 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 15 selon la fonction</i> .....	209
Tableau 56 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 19 par caractéristique</i> .....	210
Tableau 57 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 19 selon la fonction</i> .....	210
Tableau 58 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 21 par caractéristique</i> .....	211
Tableau 59 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 21 selon la fonction</i> .....	211



Tableau 60 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 23 par caractéristique</i> .....	212
Tableau 61 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 23 selon la fonction</i> .....	212
Tableau 62 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 24 par caractéristique</i> .....	213
Tableau 63 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 24 selon la fonction</i> .....	213
Tableau 64 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 25 par caractéristique</i> .....	214
Tableau 65 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 25 selon la fonction</i> .....	214
Tableau 66 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 26 par caractéristique</i> .....	215
Tableau 67 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 26 selon le milieu de travail</i> .....	215
Tableau 68 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 27 par caractéristique</i> .....	216
Tableau 69 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 27 selon la fonction</i> .....	216
Tableau 70 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 28 par caractéristique</i> .....	217
Tableau 71 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 29 par caractéristique</i> .....	218
Tableau 72 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 29 selon la fonction</i> .....	218
Tableau 73 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 30 par caractéristique</i> .....	219
Tableau 74 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 30 selon la fonction</i> .....	219
Tableau 75 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 31 par caractéristique</i> .....	220
Tableau 76 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 31 selon la fonction</i> .....	220
Tableau 77 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 32 par caractéristique</i> .....	221
Tableau 78 : <i>Distribution des fréquences à l'énoncé 32 selon la fonction</i> .....	221
Tableau 79 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 20 par caractéristique</i> .....	222
Tableau 80 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 22 par caractéristique</i> .....	222
Tableau 81 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 33 par caractéristique</i> .....	222
Tableau 82 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 34 par caractéristique</i> .....	223
Tableau 83 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 35 par caractéristique</i> .....	223
Tableau 84 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 36 par caractéristique</i> .....	223
Tableau 85 : <i>Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 37 par caractéristique</i> .....	224

## Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Mobilisation des ressources humaines : modèle renouvelé de Tremblay et Simard (2005).....	14
<i>Figure 2.</i> Distribution à l'énoncé 1 selon la fonction .....	59
<i>Figure 3.</i> Distribution à l'énoncé 1 selon la fonction et le genre .....	59
<i>Figure 4.</i> Distribution à l'énoncé 1 selon la fonction et le milieu de travail.....	59
<i>Figure 5.</i> Distribution à l'énoncé 2 selon la fonction .....	61
<i>Figure 6.</i> Distribution à l'énoncé 2 selon la fonction et le genre .....	62
<i>Figure 7.</i> Distribution à l'énoncé 2 selon la fonction et le milieu de travail.....	62
<i>Figure 8.</i> Distribution à l'énoncé 3 selon le milieu de travail .....	63
<i>Figure 9.</i> Distribution à l'énoncé 3 selon le milieu de travail et la fonction.....	64
<i>Figure 10.</i> Distribution à l'énoncé 3 selon le milieu de travail et le genre .....	64
<i>Figure 11.</i> Distribution à l'énoncé 4 selon la fonction .....	65
<i>Figure 12.</i> Distribution à l'énoncé 4 selon la fonction et le genre .....	66
<i>Figure 13.</i> Distribution à l'énoncé 4 selon la fonction et le milieu de travail.....	66
<i>Figure 14.</i> Distribution à l'énoncé 5 selon la fonction .....	67
<i>Figure 15.</i> Distribution à l'énoncé 5 selon la fonction et le genre .....	68
<i>Figure 16.</i> Distribution à l'énoncé 5 selon la fonction et le milieu de travail.....	68
<i>Figure 17.</i> Distribution à l'énoncé 6 selon la fonction .....	70
<i>Figure 18.</i> Distribution à l'énoncé 6 selon la fonction et le genre .....	71
<i>Figure 19.</i> Distribution à l'énoncé 6 selon la fonction et le milieu de travail.....	71
<i>Figure 20.</i> Distribution à l'énoncé 7 selon la fonction .....	73
<i>Figure 21.</i> Distribution à l'énoncé 7 selon la fonction et le genre .....	74
<i>Figure 22.</i> Distribution à l'énoncé 7 selon la fonction et le milieu de travail.....	74
<i>Figure 23.</i> SOP : Carte des corrélations de grande taille (supérieures à 0,5).....	76
<i>Figure 24.</i> SOP : Carte des corrélations de taille moyenne (supérieures à 0,3).....	76
<i>Figure 25.</i> Distribution de la variable soutien organisationnel perçu selon la fonction .....	80
<i>Figure 26.</i> Distribution de la variable <i>soutien</i> selon la fonction et le genre .....	80
<i>Figure 27.</i> Distribution de la variable <i>soutien</i> selon la fonction et le milieu de travail.....	80
<i>Figure 28.</i> Distribution de la variable <i>sens</i> selon le milieu de travail.....	85

<i>Figure 29.</i> Distribution de la variable <i>sens</i> selon le milieu de travail et le genre.....	85
<i>Figure 30.</i> Distribution de la variable <i>sens</i> selon le milieu de travail et la fonction .....	85
<i>Figure 31.</i> Distribution de la variable <i>compétence</i> selon la fonction .....	89
<i>Figure 32.</i> Distribution de la variable <i>compétence</i> selon la fonction et le genre .....	90
<i>Figure 33.</i> Distribution de la variable <i>compétence</i> selon la fonction et le lieu de travail.....	90
<i>Figure 34.</i> Distribution de la variable <i>autonomie</i> selon la fonction .....	93
<i>Figure 35.</i> Distribution de la variable <i>autonomie</i> selon la fonction et le genre .....	93
<i>Figure 36.</i> Distribution de la variable <i>autonomie</i> selon la fonction et milieu de travail .....	93
<i>Figure 37.</i> Distribution de la variable <i>impact</i> selon la fonction .....	96
<i>Figure 38.</i> Distribution de la variable <i>impact</i> selon la fonction et le genre .....	97
<i>Figure 39.</i> Distribution de la variable <i>impact</i> selon la fonction et le milieu de travail .....	97
<i>Figure 40.</i> Corrélations entre les énoncés .....	99
<i>Figure 41.</i> Corrélations entre les composantes.....	102
<i>Figure 42.</i> Distribution de la variable <i>habilitation psychologique</i> selon la fonction .....	104
<i>Figure 43.</i> Distribution de la variable <i>habilitation psychologique</i> selon la fonction et le genre .....	105
<i>Figure 44.</i> Distribution de la variable <i>habilitation psychologique</i> selon la fonction et le milieu de travail .....	105
<i>Figure 45.</i> Distribution à l'énoncé 27 selon la fonction et le genre.....	108
<i>Figure 46.</i> Distribution à l'énoncé 27 selon la fonction et le milieu de travail.....	108
<i>Figure 47.</i> Distribution à l'énoncé 28 selon le milieu de travail .....	109
<i>Figure 48.</i> Distribution à l'énoncé 24 selon la fonction et le genre.....	110
<i>Figure 49.</i> Distribution à l'énoncé 24 selon la fonction et le milieu de travail.....	110
<i>Figure 50.</i> Distribution à l'énoncé 26 selon le milieu de travail et la fonction.....	111
<i>Figure 51.</i> Distribution à l'énoncé 26 selon le milieu de travail et le genre .....	111
<i>Figure 52.</i> Distribution à l'énoncé 31 selon la fonction et le genre.....	113
<i>Figure 53.</i> Distribution à l'énoncé 31 selon la fonction et le milieu de travail.....	113
<i>Figure 54.</i> Distribution à l'énoncé 32 selon la fonction et le genre.....	114
<i>Figure 55.</i> Distribution à l'énoncé 32 selon la fonction et le milieu de travail.....	114
<i>Figure 56.</i> Communication: Carte des corrélations .....	116
<i>Figure 57.</i> Récompenses: Carte des corrélations.....	116
<i>Figure 58.</i> Distribution de la variable <i>reconnaissance perçue</i> selon la fonction .....	121

<i>Figure 59.</i> Distribution de la variable <i>reconnaissance perçue</i> selon la fonction et le genre ..	122
<i>Figure 60.</i> Distribution de la variable <i>reconnaissance perçue</i> selon la fonction et le milieu de travail .....	123
<i>Figure 61.</i> Distribution à l'énoncé 8 selon le milieu de travail .....	199
<i>Figure 62.</i> Distribution à l'énoncé 8 selon le milieu de travail et la fonction .....	199
<i>Figure 63.</i> Distribution à l'énoncé 8 selon le milieu de travail et le genre .....	199
<i>Figure 64.</i> Distribution à l'énoncé 12 selon la fonction .....	200
<i>Figure 65.</i> Distribution à l'énoncé 12 selon la fonction et le genre.....	200
<i>Figure 66.</i> Distribution à l'énoncé 12 selon la fonction et le milieu de travail .....	200
<i>Figure 67.</i> Distribution à l'énoncé 16 selon la fonction .....	201
<i>Figure 68.</i> Distribution à l'énoncé 16 selon la fonction et le genre.....	201
<i>Figure 69.</i> Distribution à l'énoncé 16 selon la fonction et le milieu de travail .....	201
<i>Figure 70.</i> Distribution à l'énoncé 9 selon la fonction .....	202
<i>Figure 71.</i> Distribution à l'énoncé 9 selon la fonction et le genre .....	202
<i>Figure 72.</i> Distribution à l'énoncé 9 selon la fonction et le milieu de travail .....	202
<i>Figure 73.</i> Distribution à l'énoncé 13 selon la fonction .....	203
<i>Figure 74.</i> Distribution à l'énoncé 13 selon la fonction et le genre.....	203
<i>Figure 75.</i> Distribution à l'énoncé 13 selon la fonction et le milieu de travail .....	203
<i>Figure 76.</i> Distribution à l'énoncé 17 selon la fonction .....	204
<i>Figure 77.</i> Distribution à l'énoncé 17 selon la fonction et le genre.....	204
<i>Figure 78.</i> Distribution à l'énoncé 17 selon la fonction et le milieu de travail .....	204
<i>Figure 79.</i> Distribution à l'énoncé 10 selon la fonction .....	205
<i>Figure 80.</i> Distribution à l'énoncé 10 selon la fonction et le genre.....	205
<i>Figure 81.</i> Distribution à l'énoncé 10 selon la fonction et le milieu de travail .....	205
<i>Figure 82.</i> Distribution à l'énoncé 14 selon la fonction .....	206
<i>Figure 83.</i> Distribution à l'énoncé 14 selon la fonction et le genre.....	206
<i>Figure 84.</i> Distribution à l'énoncé 14 selon la fonction et le milieu de travail .....	206
<i>Figure 85.</i> Distribution à l'énoncé 18 selon la fonction .....	207
<i>Figure 86.</i> Distribution à l'énoncé 18 selon la fonction et le genre.....	207
<i>Figure 87.</i> Distribution à l'énoncé 18 selon la fonction et le milieu de travail .....	207
<i>Figure 88.</i> Distribution à l'énoncé 11 selon la fonction .....	208
<i>Figure 89.</i> Distribution à l'énoncé 11 selon la fonction et le genre.....	208

<i>Figure 90.</i> Distribution à l'énoncé 11 selon la fonction et le milieu de travail .....	208
<i>Figure 91.</i> Distribution à l'énoncé 15 selon la fonction .....	209
<i>Figure 92.</i> Distribution à l'énoncé 15 selon la fonction et le genre.....	209
<i>Figure 93.</i> Distribution à l'énoncé 15 selon la fonction et le milieu de travail .....	209
<i>Figure 94.</i> Distribution à l'énoncé 19 selon la fonction .....	210
<i>Figure 95.</i> Distribution à l'énoncé 19 selon la fonction et le genre.....	210
<i>Figure 96.</i> Distribution à l'énoncé 19 selon la fonction et le milieu de travail .....	210
<i>Figure 97.</i> Distribution à l'énoncé 21 selon la fonction .....	211
<i>Figure 98.</i> Distribution à l'énoncé 21 selon la fonction et le genre.....	211
<i>Figure 99.</i> Distribution à l'énoncé 21 selon la fonction et le milieu de travail .....	211
<i>Figure 100.</i> Distribution à l'énoncé 23 selon la fonction.....	212
<i>Figure 101.</i> Distribution à l'énoncé 23 selon la fonction et le genre.....	212
<i>Figure 102.</i> Distribution à l'énoncé 23 selon la fonction et le milieu de travail .....	212
<i>Figure 103.</i> Distribution à l'énoncé 24 selon la fonction.....	213
<i>Figure 104.</i> Distribution à l'énoncé 25 selon la fonction.....	214
<i>Figure 105.</i> Distribution à l'énoncé 25 selon la fonction et le genre.....	214
<i>Figure 106.</i> Distribution à l'énoncé 25 selon la fonction et le milieu de travail .....	214
<i>Figure 107.</i> Distribution à l'énoncé 26 selon le milieu de travail .....	215
<i>Figure 108.</i> Distribution à l'énoncé 27 selon la fonction.....	216
<i>Figure 109.</i> Distribution à l'énoncé 28 selon le milieu de travail et la fonction .....	217
<i>Figure 110.</i> Distribution à l'énoncé 28 selon le milieu de travail et le genre .....	217
<i>Figure 111.</i> Distribution à l'énoncé 29 selon la fonction.....	218
<i>Figure 112.</i> Distribution à l'énoncé 29 selon la fonction et le genre.....	218
<i>Figure 113.</i> Distribution à l'énoncé 29 selon la fonction et le milieu de travail .....	218
<i>Figure 114.</i> Distribution à l'énoncé 30 selon la fonction.....	219
<i>Figure 115.</i> Distribution à l'énoncé 30 selon la fonction et le genre.....	219
<i>Figure 116.</i> Distribution à l'énoncé 30 selon la fonction et le milieu de travail .....	219
<i>Figure 117.</i> Distribution à l'énoncé 31 selon la fonction.....	220
<i>Figure 118.</i> Distribution à l'énoncé 32 selon la fonction.....	221

## Liste des acronymes

ACDI	Agence canadienne de développement international
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
CEBNF	Centre d'éducation de base non formelle
CEP	Certificat d'études primaires
CCEB	Chef de circonscription de l'enseignement de base
COD	Comportement organisationnel discrétionnaire
CONFÉMEN	Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage
CPAF	Centre permanent d'alphabétisation et de formation
CSLP	Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté
DDEB	Direction du développement de l'enseignement de base
DGEB	Direction générale de l'enseignement de base
DPENA	Direction provinciale de l'éducation nationale et de l'alphabétisation
DRH	Direction des ressources humaines
ENEP	École nationale des enseignants du primaire
ENSK	École normale supérieure de Koudougou
ÉPT	Éducation pour tous
HP	Habilitation psychologique
IDH	Indice de développement humain
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
MEF	Ministère de l'économie et des finances
MÉNA	Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement
ONG	Organisation non gouvernementale
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFÉMEN
PDDEB	Plan décennal de développement de l'éducation de base

PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
SOP	Soutien organisationnel perçu
TBS	Taux brut de scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

*À mes petites-filles,  
Gabrielle, Rébecca, Anne-Sophie, Mégane  
et  
à ma mère*



# Remerciements

Nous tenons à remercier les personnes suivantes sans qui cette thèse n'aurait pu connaître son aboutissement. Que ce soit à Montréal ou au Burkina Faso, chacune détient une partie essentielle de la réalisation de cette entreprise.

Pour leur contribution, durant la phase préparatoire, pour commenter et valider le questionnaire, pour agir comme intermédiaire pour l'acheminement de documents officiels, un grand merci à :

Madame Denise Bergeron

Madame Andréa Ouédraogo

Monsieur Benewendé Bonaventure Séguéda

Pour leur collaboration permettant de rejoindre un nombre aussi important de participants et pour leur assistance technique facilitant ainsi le séjour à Ouagadougou, un grand merci à :

Madame Oumon Boly

Monsieur Benoit Bingo

Monsieur Sibiri Korbéogo

Monsieur Abonsikou Moinbou

Monsieur Valentin Ouoba

Monsieur François Traoré

Pour leur accompagnement professionnel, leur expertise, leur rigueur et leur soutien irremplaçable dans la persévérance : un grand merci à l'équipe de direction de cette thèse :

Professeur Martial Dembélé

Professeure Nathalie Loye

## **Introduction**

Les autorités des pays en développement de même que les grandes institutions mondiales, qui sont souvent les bailleurs de fonds, sont confrontées à des questions concernant l'efficacité de l'aide apportée, tout en étant conscientes de la nécessité de changements devenus urgents, en réponse à la mondialisation et aux inégalités économiques. Les résultats atteints dans la poursuite des Objectifs du Millénaire pour le développement de même que dans le programme Éducation pour tous, confrontent les dirigeants du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MÉNA) du Burkina Faso de même que les bailleurs de fonds à la question de l'efficacité des organisations et posent la nécessité d'une recherche des conditions qui permettent une plus grande efficacité dans l'utilisation des ressources disponibles. La présente thèse porte sur les conditions susceptibles de favoriser la mobilisation organisationnelle dans cette instance responsable de l'éducation de base.

Les mandats réalisés lors de missions professionnelles effectuées dans le cadre de l'appui de l'agence canadienne de développement international (ACDI) à l'implantation du Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) nous ont amenée à considérer les capacités organisationnelles à mobiliser les ressources comme un élément important de l'atteinte des objectifs de cette organisation publique. Cela a suscité un certain nombre de questions : comment expliquer qu'une organisation dotée de ressources moindres atteigne mieux ses objectifs qu'une autre de même type? Quels sont les facteurs qui favorisent une certaine efficacité? Y a-t-il d'autres éléments à considérer que la quantité de ressources disponibles? Quelles sont les conditions propices à une mobilisation de l'ensemble des ressources visant des résultats pertinents? Ces questions ont alimenté notre réflexion pour nous diriger vers le thème de la mobilisation dans une organisation et des conditions qui permettent d'y arriver. De la littérature scientifique existante, il ressort, entre autres, que la qualité d'un climat mobilisant repose sur la présence de certains états psychologiques chez les employés dont les perceptions de soutien et de reconnaissance de la part de l'organisation de même que sur un sentiment d'habilitation psychologique chez les employés. Ces perceptions et ce sentiment constituent les points focaux de la recherche doctorale que nous avons menée au sein du MÉNA.

Cette thèse comprend cinq chapitres. La problématique (chapitre 1) présente le contexte global et éducatif du Burkina Faso puis situe la préoccupation de l'efficacité organisationnelle en lien avec le thème de la mobilisation. La recension d'écrits et le cadre conceptuel sont l'objet du second chapitre. Ce dernier réfère au modèle de Tremblay et Simard (2005) qui relie la mobilisation et l'efficacité organisationnelle et identifie des conditions nécessaires à l'instauration d'un climat mobilisant dans une organisation. Nous avons retenu trois des cinq états psychologiques identifiés par ces auteurs: le soutien organisationnel perçu, l'habilitation psychologique et la reconnaissance perçue dans l'organisation. Les objectifs spécifiques de notre recherche sont de décrire et d'illustrer chacun de ces états. Deux perspectives différentes pour traiter du contexte subsaharien sont également présentées. Consacré au cadre méthodologique, le troisième chapitre présente les méthodes de recherche et de collecte de données utilisées (questionnaire et entretiens), de même que la démarche choisie pour traiter les données collectées. La présentation des résultats de nos analyses occupe le quatrième chapitre. Finalement, le dernier chapitre propose la discussion de ces résultats articulée autour de chacun des états psychologiques étudiés, en revenant à la thématique de départ qu'est la mobilisation. Des considérations managériales concluent la thèse.

# Chapitre 1 Problématique

Dans ce chapitre, nous situons d'abord le contexte global du pays suivi du contexte spécifique à l'éducation dans lequel le Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation (MÉNA) exerce ses activités. Puis en seconde partie, nous abordons la préoccupation de l'efficacité organisationnelle en lien avec le thème de la mobilisation.

## 1.1 Mise en contexte

Après avoir situé le contexte socio-économique du Burkina Faso, incluant la situation relative aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (ODM), nous dressons un portrait général du système éducatif et de la situation relative à l'atteinte des objectifs du programme Éducation pour tous (ÉPT).

### 1.1.1 Le Burkina Faso : « Le pays des hommes intègres »

Conquise par la France à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la Haute-Volta a acquis son indépendance en 1960 et est devenue « *Le pays des hommes intègres* », le Burkina Faso, en 1984 sous la présidence de Thomas Sankara. Pays de 16,9 millions d'habitants en 2013, dont 80% résident en milieu rural, le Burkina Faso est considéré comme l'un des pays les plus pauvres au monde. Il occupe le 183<sup>e</sup> rang sur 187 pays selon l'IDH (indice du développement humain) 2012, établi par le *Programme des Nations Unies pour le développement* (PNUD) et l'espérance de vie y est de 55,9 années (PNUD, 2013). Selon la Banque Mondiale (2014), le revenu national brut (RNB) par habitant était, en 2012, de 670\$US, soit 1,84\$US par jour et 44,5% de la population était considérée comme pauvre. Pays enclavé, doté d'un climat tropical, le Burkina Faso dispose de ressources naturelles limitées et la désertification et la sécheresse aggravent la situation. Trois grandes religions y sont représentées : l'islam (52%), le christianisme (24%) et l'animisme (23%). Même si le français en est la langue officielle, une soixantaine de langues y sont parlées; Ouagadougou en est la capitale. Politiquement, le Burkina Faso a un régime présidentiel électif et administrativement, le pays est configuré de la façon suivante : 13 régions, 45 provinces, 350 départements, 351 communes (dont 49 urbaines) et 8000 villages.

En 2000, lors du sommet du millénaire de l'ONU, la communauté internationale a convenu de huit objectifs qu'elle a nommés : *Objectifs du Millénaire pour le développement*, lesquels visent ultimement l'élimination de la pauvreté à l'horizon de 2015. Pour atteindre ces objectifs, d'une part, les pays pauvres se sont engagés à mieux gouverner et à investir dans leurs populations par le biais de la santé et de l'éducation et d'autre part, les pays riches se sont engagés à les appuyer par le biais de l'aide, de l'allègement de leurs dettes et d'un commerce plus juste. C'est le PNUD qui est le chef de file de ce programme dans lequel le système tout entier des Nations Unies est engagé.

Depuis 2000, mettant en œuvre son Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP), le Burkina Faso a réalisé une croissance annuelle moyenne de 5,6% et a maintenu un taux d'inflation autour de 3% en moyenne. Le *Rapport pays de suivi de la mise en œuvre des objectifs du Millénaire pour le développement, Burkina Faso OMD en 2012 (MEF)* montre que des progrès ont été constatés dans plusieurs secteurs. En regard de l'élimination de l'extrême pauvreté et de la faim, on note que la proportion des enfants âgés de moins de cinq ans souffrant d'insuffisance pondérale a diminué passant de 26% en 2009 à 24,4% en 2011. La mortalité des enfants de moins de 5 ans a été réduite, passant de 107,6 pour mille en 1993 à 65 pour mille en 2010, grâce entre autres à la vaccination contre la rougeole dont le taux de couverture a atteint 100% en 2011. Quant à la mortalité maternelle, le taux est passé de 566 pour cent mille naissances en 1993 à 341 pour cent mille naissances vivantes en 2010, une baisse de près de 40%. Le taux d'accouchements assistés par un personnel médical qualifié est passé de 35,8% en 2004 à 78,3% en 2011, progression de 42,5% en 7 ans. Toujours dans le domaine de la santé, le taux de prévalence du VIH Sida est passé de 7,17% en 1997 à 1,2% en 2009 selon l'ONU-SIDA et chez la population âgée de 15 à 24 ans, le taux est passé de 1,9% en 2003 à 0,7% en 2010, démontrant une nette tendance à la baisse de cette épidémie. Dans le dossier de l'environnement durable, on a vu le niveau des émissions de CO<sub>2</sub> diminuer de 35% en 2007 par rapport à l'année 1999, baisse réduite par la croissance des émissions dans les secteurs industriels. Enfin, le pourcentage de la population ayant accès à une source d'eau potable est passé de 66,3% en 2007 à 80% en 2011, rendant l'objectif de 87% accessible pour 2015.

Malgré ces progrès, les défis demeurent énormes quant à l'atteinte des objectifs fixés pour 2015. La conclusion du rapport identifie des créneaux dont les résultats sont décevants et semblent peu prometteurs pour l'année-cible. Par exemple, l'incidence de la pauvreté indique que 46,7% de la population (2009) vit encore sous le seuil de pauvreté, davantage en milieu rural; par rapport à l'objectif de réduction du taux de mortalité maternelle, le pays accuse un retard de 11 années pour l'atteinte de la cible de 141 décès pour 100 000 naissances vivantes; l'atteinte de l'objectif de réduction de la mortalité des enfants de moins de 5 ans suppose un rythme, inatteignable, de réduction des décès de 13 points par année; les femmes et surtout les enfants font face à des taux de pauvreté supérieurs aux hommes adultes, jusqu'à 10 points d'écart en ce qui concerne les enfants; le pourcentage de la population en dessous du niveau minimum d'apport calorique restera supérieur de 23% à la cible souhaitée; l'accès aux ouvrages d'assainissement familial par les latrines demeure extrêmement faible en milieu rural avec 0,8% alors qu'il est de 24% en milieu urbain. Bref, les défis demeurent immenses.

Les dirigeants des pays bénéficiaires de l'aide de même que les bailleurs de fonds internationaux manifestent une grande préoccupation quant aux capacités des organisations publiques, dont celles du Burkina Faso, d'atteindre les objectifs visés particulièrement depuis *La Déclaration de Paris* (2005) qui présente une feuille de route orientée vers l'action pour améliorer la qualité de l'aide et son impact sur le développement. Déjà en 2005, la Commission européenne (CE) écrivait : « *Une mauvaise adéquation entre les objectifs et les ressources va souvent de pair avec une mauvaise utilisation des rares ressources disponibles. Des ressources supplémentaires ne permettent pas en elles-mêmes de palier ce type de mauvaise utilisation* » (CE, 2005, p.15). En 2006, l'OCDE signalait que les capacités de gestion des institutions publiques connaissaient des améliorations moins importantes que tous « *les autres critères de référence concernant les ODM* » (OCDE, 2006, p. 13). Plus tard, à la Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFÉMEN), où l'Afrique a une place prépondérante, on soulignait que l'utilisation judicieuse des ressources comptait davantage que le volume de ces ressources et que : « *Au-delà des difficultés liées aux ressources financières extérieures, l'État n'assure pas toujours la mobilisation et l'optimisation des ressources internes en rapport avec les besoins du système éducatif* » (CONFÉMEN, 2010b, p.38).

## 1.1.2 L'éducation au Burkina Faso

Le Burkina Faso et son Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MÉNA) se sont dotés de politiques ambitieuses et modernes, de programmes d'action bien articulés et de plans adéquats ciblant des problématiques urgentes. Le droit à l'éducation est enchâssé dans la Constitution à l'article 18 : « [...] l'éducation, l'instruction, la formation [...] la création artistique et scientifique, constituent des droits sociaux et culturels reconnus par la Constitution qui vise à les promouvoir ».

Le système éducatif du Burkina Faso, que nous abordons en première partie, vise, aux termes de la Loi d'orientation de l'éducation de 2007, à assurer le développement intégral et harmonieux de l'individu et a pour finalité de faire du jeune burkinabé un citoyen responsable et créatif. La seconde partie présente des données relatives au développement de l'éducation dans le pays.

### 1.1.2.1 Le système éducatif

Le système éducatif comprend deux grands secteurs. En premier lieu, l'éducation *formelle* recouvre l'ensemble des activités éducatives se déroulant dans le cadre d'une école, de l'université ou d'un centre de formation professionnelle. L'enseignement de base se décline comme suit : l'éducation pré-primaire (3 à 6 ans); l'enseignement primaire (6 à 12 ans), qui est sanctionné par le CEP (Certificat d'études primaires); l'enseignement post-primaire (d'une durée de 4 ans) est offert dans les CEG (Collège d'enseignement général) et sanctionné par le Brevet d'études du premier cycle (BEPC). Depuis juillet 2013, une réforme opérationnalise la volonté politique affirmée de bien cadrer l'obligation de fréquentation scolaire qui va de 6 à 16 ans sous la gouverne du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation et du Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique. Les enfants passent relativement peu de temps à l'école, l'année scolaire ne durant que 24 semaines. Le secteur de l'éducation *formelle* a également la responsabilité des écoles bilingues dans lesquelles la langue maternelle est progressivement remplacée par le français<sup>1</sup>, et de

---

<sup>1</sup> Le français est la langue d'enseignement-apprentissage dans toutes les autres écoles.

l'éducation spécialisée, peu développée, qui s'adresse aux personnes handicapées et aux jeunes ayant des difficultés d'insertion sociale.

L'enseignement secondaire (de la seconde à la terminale) propose un curriculum national et des parcours différenciés. Le secondaire général, scientifique ou littéraire (d'une durée de trois ans), est couronné par le baccalauréat (BAC) et est dispensé dans les lycées. Le secondaire professionnel et technique d'une durée variable d'une, deux ou trois années est sanctionné par le baccalauréat technique.

Finalement, l'enseignement supérieur est assuré dans deux types d'établissements : les universités et les grandes écoles (incluant les instituts de formation de courte durée). Le baccalauréat est nécessaire pour y entrer et le diplôme obtenu varie selon le nombre d'années de fréquentation universitaire passant de la licence (bac+3) au master (bac+5) et au doctorat (bac+8). Selon les données 2011-2012, le Burkina Faso compte huit institutions d'enseignement supérieur publiques (4 universités, 3 centres régionaux et 1 institut) et 67 privées (6 universités et 61 écoles ou instituts).

Le secteur *non-formel* est mandaté essentiellement pour l'alphabétisation et la formation professionnelle non conventionnelle des adultes. Deux clientèles particulières sont visées : les jeunes non scolarisés de 9 à 15 ans qui reçoivent leur formation dans les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) et les adultes de 15 à 45 ans qui reçoivent leur formation dans les centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF). Quant à la formation professionnelle non-conventionnelle, elle touche la formation d'artisans (ex : forage, menuiserie) et relève du Ministère de l'agriculture qui a charge de l'éducation du monde rural. Les services d'alphabétisation sont dispensés sous la responsabilité du Ministère délégué à l'alphabétisation. Toutefois, de nombreuses structures et d'autres ministères interviennent dans ce secteur d'activité. On peut penser aux organisations non gouvernementales (ONG), aux ministères de la santé, de l'agriculture, de l'environnement. La politique adoptée dans ce secteur est celle du « faire-faire » c'est-à-dire l'utilisation de l'expertise locale pour la livraison des activités. C'est un domaine dans lequel les ONG sont largement mises à contribution.



Pour son fonctionnement, le Ména compte 15 structures centrales dont la Direction générale de l'éducation de base (DGEB); la Direction des ressources humaines (DRH); la Direction de l'administration et des finances (DAF); la direction de la promotion de l'éducation des filles et du genre (DPEFG); le Direction des marchés publics (DMP); la Direction des sports, de la culture et des loisirs de l'éducation de base (DSCLEB). Au plan administratif, l'organisation de l'éducation de base (2008) s'appuie des structures déconcentrées qui sont des démembrements du Ministère. Les 13 directions régionales de l'éducation nationale et de l'alphabétisation ont pour missions la planification et la coordination de la politique d'éducation de base au niveau régional; les 45 directions provinciales ont pour missions la mise en œuvre et la coordination de la politique d'éducation de base au plan provincial. À ces entités déconcentrées, s'ajoutent 322 circonscriptions, ces dernières étant sous la responsabilité des inspecteurs de l'enseignement primaire aidés par les conseillers pédagogiques itinérants. Toutefois, une politique visant la décentralisation a été adoptée afin de confier des responsabilités nouvelles en matière d'éducation aux collectivités locales.

La formation initiale des enseignants du primaire qui se donne dans les écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) a été réduite à une année pour faire face à la fois à la demande croissante et à une demande des partenaires financiers. Toutefois, depuis 2012, un décret a rétabli la durée de la formation à 2 ans, le diplôme minimal d'entrée exigé étant le BEPC. En 2010, on comptait 45 739 enseignants du primaire, en augmentation de 140,6% ( 26 732) depuis 2001. De ce nombre, 37,4% étaient des femmes et 85,6% étaient des enseignants qualifiés.

Quant aux enseignants du post-primaire et du secondaire, le niveau minimal requis est le baccalauréat et la formation de deux à quatre ans se donne en partie à l'École normale supérieure (ENS) de l'Université de Koudougou (UK) et en partie à l'Institut des sciences (IDS).

On compte 10 796 écoles primaires dans le pays, dont 63,25% n'offrent pas tous les niveaux du primaire et dont plus de la moitié (54%) se retrouvent sans eau ne disposant ni de forage ni de borne-fontaine. L'annuaire statistique de l'éducation nationale 2010/2011 produit par la Direction des études et de la planification du MÉNA, recense une population de 2 205 295

élèves au primaire en augmentation de 157 665 par rapport à l'année précédente. L'effectif moyen d'élèves par classe est de 50. Ces écoles sont sous la responsabilité des directions d'école dont le rôle est en transformation vers un renforcement du pôle pédagogique, due notamment à l'approche d'encadrement introduite en 1998 dans le cadre du Projet d'appui canadien à l'enseignement de base (PACEB); toutefois, ce rôle devra cohabiter avec les attributions spécifiques confiées aux inspecteurs et aux conseillers pédagogiques, eu égard spécifiquement à la supervision et à la sanction des capacités des enseignants. Les encadreurs (conseillers pédagogiques itinérants et inspecteurs) sont formés à l'ENSK. Une filière de formation initiale des directions d'école primaire y a été créée, mais demeure embryonnaire pour le moment.

Le cadre d'action de l'*Éducation pour tous* a été adopté par les gouvernements réunis à la conférence de Dakar en 2000. Ce cadre réitérait le premier engagement pris par la communauté internationale en 1990 à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien, en Thaïlande, d'assurer l'instruction primaire universelle. Le cadre d'action a fixé pour 2015 des objectifs à l'intérieur de six grands thèmes : l'enseignement primaire universel, l'alphabétisation des adultes, la parité entre les sexes, la qualité de l'éducation mesurée au moyen du taux de survie en 5<sup>e</sup> année du primaire, l'éducation et la protection de la petite enfance et la réponse aux besoins éducatifs des jeunes et des adultes en posant un regard sur les politiques publiques.

### **1.1.2.2 Données sur le développement de l'éducation**

Les dernières données tirées du PNUD (2013) montrent que des progrès notables ont été réalisés à l'ordre d'enseignement primaire. Signalons tout d'abord que le taux brut de scolarisation (TBS) a atteint 79,6% en 2011, contre 45,9% en 2000. Dans le cadre de la promotion de l'égalité entre les genres, on note qu'en 2011 le ratio filles-garçons était de 0,91 et que le taux brut de scolarisation des filles a évolué, durant la même période, de 53,8% à 81,1%. Le taux net de scolarisation (TNS) au primaire connaît une tendance à la hausse depuis 2000, passant de 36,9% à 62,2% en 2011, soit une amélioration de 25,4 points. Le taux d'achèvement du cycle primaire a progressé entre 2000 et 2011 passant de 27,4% à 55,1%. Le taux d'alphabétisation des individus âgés de 15 à 24 ans est passé de 25,1% en 1998 à 41,2%

en 2009, les femmes demeurant toutefois plus faiblement alphabétisées (34,5%) par rapport aux hommes (48,7%).

Malgré ces avancées, les défis restent considérables. Ainsi, à moins d'une progression peu probable de 12% en moyenne par année, le taux net de scolarisation connaîtra un retard de 28 points sur la cible prévue pour 2015. À cet horizon, 48,8% de 15-24 ans seront alphabétisés contre une cible de 100%. Il en va de même pour le taux d'achèvement au primaire pour lequel la probabilité d'atteindre la cible est faible. En effet, un écart de 39 points est prévu à moins qu'on ne connaisse une augmentation du taux de 16% par année, les garçons étant plus avantagés que les filles. Le rapport mondial de suivi sur l'ÉPT 2013/14, intitulé: *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous* indique que le Burkina Faso fait partie des dix pays comptant la population non scolarisée la plus élevée (p. 54), que moins de la moitié des jeunes femmes sont alphabètes (p. 72) et que la réalisation de l'éducation primaire universelle ne peut être envisagée que pour 2070 (p. 94).

Le pays est confronté à d'immenses pressions démographiques; entre 2000 et 2013, le nombre d'élèves nouvellement inscrits au CP1 a presque triplé, ce qui représente une hausse annuelle moyenne de 9,3% (Diabouga et Bazongo, 2014). Dans ce contexte, le défi de la qualité de l'éducation s'ajoute à celui de l'accès. Les résultats ont chuté selon les enquêtes PASEC 1996 et 2007, particulièrement en zones rurales (Diabouga et Bazongo, 2014), et la qualité de la formation initiale et continue des enseignants demeure préoccupante. À cet effet, Dembélé et Mellouki déplorent la pratique généralisée selon laquelle les nouvelles recrues « become practising teachers without a well-organized programme of preparation based on principles and practices that have proved their worth »<sup>2</sup> (Dembélé et Mellouki, 2013, p. 46). Quant à l'effort de financement, Diabouga et Bazongo (2014) notent que l'enseignement primaire a reçu plus de la moitié des ressources consacrées à l'éducation au Burkina Faso durant les dernières années et que malgré cela, les objectifs de scolarisation sont loin d'être atteints.

---

<sup>2</sup> Les citations sont dans la langue d'origine afin de ne pas trahir la pensée des auteurs.

## 1.2 Efficacité organisationnelle et mobilisation

L'efficacité est un jugement porté sur le rapport entre le résultat obtenu et les objectifs fixés, une organisation efficace faisant bien ce qu'elle doit faire (Morin et al., 1994). L'efficacité organisationnelle suppose d'atteindre les objectifs stratégiques poursuivis en mobilisant et optimisant toutes les ressources présentes dans l'organisation (Morin et al., 1994). On parle alors d'efficience, c'est-à-dire de l'atteinte des buts de l'organisation de la meilleure façon possible.<sup>3</sup> Cela interpelle les gestionnaires, dont la première responsabilité est de « réaliser les objectifs de leur organisation en utilisant les ressources de manière ingénieuse et sage » (Bergeron, 2006, p. 5). Le défi de la scolarisation primaire universelle incontournable ne pourra être relevé qu'au prix « d'une affectation rigoureuse des ressources, fondée sur des priorités définies par une efficacité démontrée des différentes modalités de l'action publique » (Diabouga et Bazongo, 2014, p. 120). Ce défi de gestion des ressources interpelle les organisations publiques en général.

Selon l'approche basée sur les ressources (*Resource-Based View*), l'efficacité n'est pas seulement une question de quantité de ressources, mais bien une question d'identification, d'exploitation et de combinaison de ressources. Le succès d'une entreprise dépend moins de la quantité de ressources disponibles que de leur utilisation judicieuse et de leur rareté (Barney, 1991). Durand (1996), qui a repris le concept de compétence en éducation pour l'appliquer à l'organisation, présente l'évolution de la théorie basée sur les ressources en insistant sur le fait qu'en plus des ressources tangibles tels les équipements ou les finances, il faut tenir compte de compétences intangibles comme les processus organisationnels, les savoirs, les savoir-faire (Durand, 1996). De nombreux auteurs identifient des liens entre la mobilisation et l'efficacité organisationnelle : la mobilisation dans une organisation conduit directement à une plus grande performance organisationnelle (Podsakoff et Mackenzie, 1994); la mobilisation du personnel peut donner un avantage concurrentiel (Barney, 1991); la mobilisation peut être considérée comme « une ressource importante [...] là où les individus jouent un rôle

---

<sup>3</sup> Cette distinction n'est pas tranchée. Par exemple, pour Brassard, ce concept est assimilé à l'efficacité puisque la rationalité veut qu'une organisation « atteigne ses buts de la meilleure façon possible » (Brassard, 1996, p. 88).

déterminant dans la réalisation des objectifs de l'organisation » (Tremblay et Wils, 2005, p. 48).

Ainsi, aux ressources comme élément important de la performance d'une organisation s'ajoute le déploiement coordonné de ces mêmes ressources (Durand, 1996) ainsi que leur utilisation judicieuse et leur rareté (Isckia, 2008). Les ressources ne suffisant pas à générer l'efficacité de l'organisation, Durand invoque « une sorte d'alchimie organisationnelle » faisant en sorte « qu'il y a plus dans une équipe de football qu'un simple ensemble de joueurs talentueux » (Durand, 1996, p. 13). Ainsi, au-delà de ses ressources, une organisation mobilisée « est constituée d'une masse d'individus mobilisés qui réussissent à générer une synergie collective pour réaliser une œuvre commune » (Tremblay et Wils, 2005, p. 46), « une certaine synergie difficilement imitable » (Chênevert et Tremblay, 2003, p.1).

Les conditions permettant de créer cette synergie pour favoriser l'efficacité dans une organisation sont le centre d'intérêt de notre recherche, l'objectif général étant de décrire certains des états qui favorisent l'instauration d'un climat mobilisant au Ministère de l'Éducation de base et de l'alphabétisation du Burkina Faso.

## **Chapitre 2 Recension des écrits et cadre conceptuel**

Deux perspectives s'offrent à nous pour aborder le phénomène de la mobilisation. À la première, qui consiste à considérer la mobilisation comme un processus constitué d'actions dirigées vers les employés, nous préférons la seconde, qui réfère au mouvement obtenu d'une collectivité qui adopte des actions positives dans le sens de l'atteinte des objectifs de l'organisation. Cette mobilisation suppose un climat positif constitué d'états psychologiques ressentis par les employés. Également, deux voies s'offrent à nous pour aborder la situation en contexte africain du déroulement de la recherche. D'une part, le culturalisme fait une large part à la tradition comme facteur explicatif des comportements sociaux et organisationnels et d'autre part, l'universalisme reconnaît des traits généraux quant au fonctionnement des organisations. Nous optons pour la seconde voie, tout en reconnaissant que la culture fait partie de l'environnement des organisations.

### **2.1 La mobilisation : un phénomène collectif**

La première perspective relève des personnes qui, dans l'organisation, ont la tâche de mobiliser les autres en menant des actions visant à les réunir, à les impliquer, et/ou à les convaincre. Dans une action dirigée vers les employés, pour Larousse (en ligne) il s'agit de réunir des forces en vue d'une action ou de mobiliser des troupes. Pour Springer, la mobilisation organisationnelle repose sur « the organization's capacity to engage and involve employees as well as to fix processes » (Springer, 2006, p.8). Durand quant à lui, interpelle l'organisation à faire « un effort de conviction et d'entraînement pour doter l'ensemble des ressources humaines d'une volonté commune d'avancer dans le même sens » (Durand, 1996, p. 26). Pour Morin (1996), la mobilisation concerne les pratiques de gestion et leurs effets sur l'investissement individuel et collectif dans le travail.

C'est la seconde perspective qui nous intéresse, celle qui réfère au mouvement obtenu d'une masse critique d'employés qui adoptent des actions positives contribuant ainsi à rendre l'organisation plus performante (Tremblay et Wils, 2005). Nous retenons la définition de la mobilisation organisationnelle proposée par ces auteurs :

[...] une masse critique d'employés qui accomplissent des actions positives, faisant partie ou non de leur contrat de travail, rémunérées ou non, visant à favoriser le maintien et l'amélioration de la santé sociale et psychologique de leur milieu de travail et à rendre l'organisation meilleure et plus performante (Tremblay et Wils, 2005, p. 38).

Phénomène collectif, actions positives, buts de l'organisation communs et connus, voilà les caractéristiques essentielles de ce concept qui le distinguent d'autres concepts tels la motivation, un état de l'individu (Morin, 1996); les valeurs, des croyances générales (Quenneville et al., 2010); l'engagement organisationnel, un sentiment envers l'organisation (Simard 2000, Morin 1996); ou encore les comportements de citoyenneté organisationnelle, excédentaires à la tâche (Bichon, 2005). Secor propose une formule simple et claire: « On passe du JE au NOUS; on passe des buts individuels aux buts communs, des buts exprimés ou non à des buts communiqués » (Secor, 2010, p. 3).

Tremblay et Simard (2005) proposent un schéma intégrateur de la mobilisation reproduit à la Figure 1.

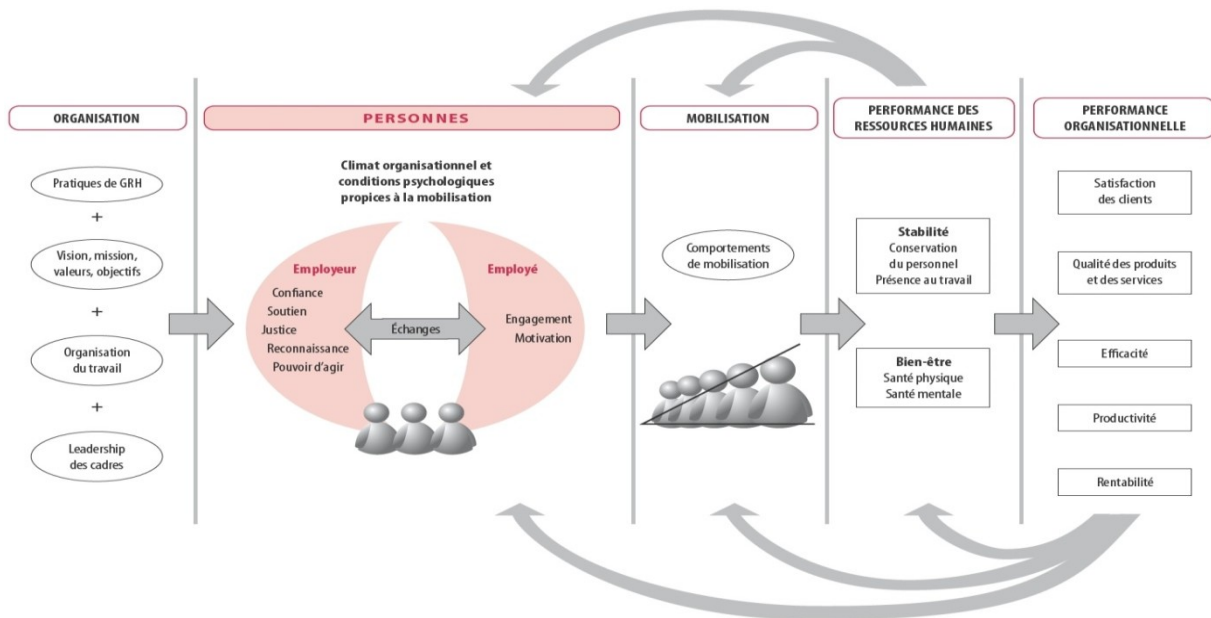


Figure 1. Mobilisation des ressources humaines : modèle renouvelé de Tremblay et Simard (2005).

Ce schéma illustre clairement, par l'aller-retour des flèches, « le caractère dynamique, récursif et non linéaire » (Tremblay et Simard, 2005, p. 63) du phénomène. On voit que l'efficacité de

l'organisation résulte de la performance des employés, qui adoptent des comportements de mobilisation en réponse à un climat propice constitué d'états psychologiques qui résultent de pratiques et de choix organisationnels. Ainsi, notre préoccupation de l'efficacité trouve dans ce schéma une séquence qui permet de remonter aux conditions rendant possible l'instauration d'un climat propice à une mobilisation dirigée vers la réalisation des buts de l'organisation. Ces conditions sont énumérées dans la seconde colonne du schéma présenté à la Figure 1.

## **2.2 Les conditions de la mobilisation organisationnelle**

Selon Tremblay et Simard, « une mobilisation réussie [...] requiert l'établissement et le maintien d'un climat collectif constitué de cinq états psychologiques, à savoir la confiance, le soutien, la justice, le pouvoir d'agir (empowerment) et la reconnaissance » (Tremblay et Simard, 2005, p. 63). En amont de la présentation de ces états psychologiques, il importe d'aborder le concept de climat organisationnel. C'est ce que nous faisons dans la sous-section 2.2.1. Il importe également de traiter des perceptions dans la mesure où le climat organisationnel est défini comme une perception. Nous y consacrons la sous-section 2.2.2 et terminons cette section par la présentation des cinq états psychologiques énumérés ci-dessus.

### **2.2.1 Le climat organisationnel**

Le climat organisationnel se définit comme « la perception entretenue par les membres d'une organisation concernant les pratiques organisationnelles qui les gèrent » (Brunet, 2001, p. 4, citant Likert et Likert, 1976). Ce sont en quelque sorte la personnalité, l'humeur d'une organisation qui influencent le comportement des travailleurs (Brunet, 2001). Dans le même sens, « le climat organisationnel est une représentation propre à chaque organisation et il repose sur un consensus [...] au regard de l'évaluation d'éléments clés essentiels à la qualité de l'environnement de travail » (Tremblay et Simard, 2005, p. 60). Ces auteurs rejoignent la définition assez largement acceptée de Moran et Valkwein, laquelle précise les éléments reliés à l'instauration d'un climat propice : « autonomy, trust, cohesiveness, support, recognition, innovation and fairness » (Moran et Valkwein, 1992, p. 20), en ajoutant que le climat organisationnel est le produit de l'interaction des membres, leur sert de cadre d'interprétation des comportements et reflète les valeurs de l'organisation.



Le climat de travail a été identifié dans une enquête, menée par Morin, Savoie et Beaudin (1994, citée par Savoie et Brunet, 2000) comme étant une composante de l'efficacité organisationnelle. Le climat a une influence considérable sur l'adoption de certains comportements propres à l'organisation. Il permet de déterminer ce qui est possible et acceptable quant à l'implication au travail des employés. « Le climat apparaît de plus en plus comme le meilleur prédicteur des comportements collectifs manifestant l'adhésion, l'engagement, le soutien et la défense envers l'organisation » (Brunet et Savoie, 1999, p. 124).

En retenant ces définitions, nous adhérons à l'approche par la mesure perceptive des attributs organisationnels, laquelle évalue les perceptions des employés quant à leur environnement de travail (Brunet, 2001). Les deux autres approches proposées sont l'approche de mesure multiple qui décrit les attributs organisationnels tels la taille, la structure et les objectifs de l'organisation et l'approche de mesure perceptive des attributs individuels, laquelle accorde aux caractéristiques individuelles un effet prépondérant sur le climat perçu (James et Jones, 1974). Le climat organisationnel résulte des interactions entre les membres de l'organisation et en ce sens on peut dire qu'il s'agit d'un phénomène dynamique non linéaire, les événements s'influençant mutuellement et de façon récursive (Tremblay et Simard, 2005).

Certains éléments du climat organisationnel doivent être pris en compte si on veut en influencer le développement : ce sont des déterminants (Savoie et Brunet, 2000; Zellars et Tepper, 2003), des leviers (Tremblay et al., 2005). Nous avons choisi de regrouper ces différents éléments en cinq catégories. En premier lieu, il y a ceux relevant des dirigeants : par exemple, le style de gestion, élément qui explique près de 20% de la variance du climat selon Savoie et Brunet (2000), les comportements de supervision des leaders chez Zellars et Tepper (2003) et la qualité du leadership des cadres chez Tremblay et al. (2005). La seconde catégorie comprend les caractéristiques de l'organisation : les contraintes de la structure organisationnelle (Savoie et Brunet, 2000; Zellars et Tepper, 2003) et l'organisation du travail (Tremblay et al., 2005). La troisième catégorie concerne la culture organisationnelle, constituée des normes, valeurs et attitudes (Savoie et Brunet, 2000); des attitudes et de la satisfaction des employés (Zellars et Tepper, 2003); de la mission, de la vision et des valeurs de l'organisation (Tremblay et al., 2005). La quatrième catégorie recouvre les pratiques de gestion des ressources humaines (Zellars et Tepper, 2003). Ces pratiques sont souvent

codifiées dans les politiques et règlements de l'organisation (Savoie et Brunet 2000). On y retrouve les pratiques liées à l'embauche, au développement et à la gestion des compétences, au partage de l'information, au feed-back formatif, toutes pratiques considérées comme des leviers de mobilisation (Tremblay et al., 2005). Finalement, nous inscrivons le système de récompenses/punition mentionné par Savoie et Brunet (2000) dans la cinquième catégorie, système que Tremblay et al. (2005) considèrent plutôt comme un état psychologique. Un seul élément n'est répertorié que chez un seul auteur, ce sont les dispositions individuelles telles que les traits de personnalité (Zellars et Tepper, 2003).

En résumé, on peut dire que le climat organisationnel est une représentation propre à chaque organisation et repose sur un consensus entre les membres d'une entité au regard de l'évaluation d'éléments clés essentiels à la qualité de l'environnement de travail (Tremblay et Simard, 2005). Ces aspects perceptifs et subjectifs du climat nous amènent à considérer l'importance des perceptions dans l'instauration ou le maintien d'un climat favorisant la mobilisation organisationnelle.

### **2.2.2 Les perceptions et l'organisation**

La perception revêt une importance certaine dans notre propos. Nous en esquissons d'abord la définition, suivie du processus pour ensuite en situer l'importance en contexte organisationnel.

Merleau-Ponty définit la perception comme un processus qui sélectionne et structure les données sensorielles de façon à leur donner une signification (cité dans Morin, 1996). Dolan et al., (2007, p. 35) donne une définition assez semblable du concept : pour eux la perception est un « processus de sélection, d'organisation et d'interprétation des stimuli issus de l'environnement, donnant ainsi un sens au vécu » ou à nos expériences (Gamble et Gamble, 2011). Ainsi, la perception se situe entre la sensation, comportement très élémentaire déterminé par le fonctionnement physiologique et la cognition, processus complexe de penser, choisir, inférer (Côté et al., 1994).

Ce processus se réalise en trois étapes. En premier lieu, la sélection permet, parmi un lot de stimuli, de choisir le stimulus le plus intense ou qui reflète davantage nos intentions ou nos intérêts (Gamble et Gamble, 1998). À cette étape, nommée sélectivité chez Dolan et al.

(2007), l'individu décide des stimuli à retenir en fonction à la fois des caractéristiques de l'objet et de ses caractéristiques personnelles. Cette étape permet à l'individu de survivre dans un environnement surchargé de stimuli en distinguant dans son expérience, ce qui est central et ce qui est accessoire.

La seconde étape est l'organisation, étape durant laquelle différentes stratégies peuvent être utilisées pour donner un certain ordre aux stimuli choisis. On pense entre autres à la catégorisation qui amène à retenir le stimulus prédominant en laissant de côté les stimuli jugés secondaires, principe appelé « figure-fond » (Dolan et al., 2007) ou encore « figure-ground » chez Gamble et Gamble (2011); à la proximité, cette tendance à organiser les stimuli en regroupant les plus rapprochés les uns des autres; ou encore à la similarité, principe qui fait regrouper les stimuli selon la ressemblance des objets entre eux. Côté et al., (1994) notent que proximité et similarité se ressemblent, mais que cette dernière prédomine dans le processus de traitement des stimuli. Un autre procédé est la complémentarité qui amène à compléter des stimulations sensorielles incomplètes de façon à percevoir des tous complets et non des parties éparses (Côté et al., 1994). Il s'agit de la loi de fermeture (Dolan et al., 2007; Côté et al., 1994) ou du principe nommé « closure » chez Gamble et Gamble (2011). Il est bon de rappeler que cette organisation perceptive peut fausser la lecture de la réalité.

Finalement, la troisième étape, l'interprétation, consiste à donner une signification à l'expérience. En évaluant et en interprétant l'expérience, le sens que l'on accorde au vécu est influencé par de multiples facteurs, par des caractéristiques individuelles et expérientielles (par ex. le rôle, l'état émotionnel présent) (Gamble et Gamble, 2011) qui teintent la réponse à la perception. La réponse, ce mélange de stimulation externe et d'états internes, est le sens que nous donnons au vécu et cette signification varie selon le contexte. En somme, « la perception est le processus qui relie l'individu à son environnement » (Dolan et al., 2007, p. 35).

Ce processus d'interprétation de la réalité et ce rattachement à l'environnement font que le comportement humain dépend de la façon dont chaque individu perçoit la réalité. « Chacun d'entre nous réagit non pas à un environnement objectif, mais à celui qu'il perçoit, à la manière dont il interprète la situation » (Fontana, 2004, p. 2). Ces différences individuelles et leurs conséquences interpellent le fonctionnement d'une organisation.

Ainsi, les politiques et les pratiques adoptées ne récolteront pas les fruits escomptés si l'organisation ne prend pas en compte ce phénomène des perceptions des employés et donc de son impact sur les comportements au travail. Pour influencer le comportement des employés, ce ne sont pas les caractéristiques de l'organisation (Gordon, 1983), ni les pratiques organisationnelles qui importent, mais bien les représentations que les employés se font de ces caractéristiques (Brunet, 2001). En discutant les limites de leur recherche sur le rôle médiateur de la confiance entre le soutien organisationnel perçu et les attitudes au travail, Guerrero et Herrbach signalent que même si « certaines mesures auraient pu être collectées avec des données plus objectives [...] ce sont les perceptions des employés qui nous importaient dans cette étude. Par exemple, on peut penser que si des pratiques de développement existent dans une entreprise, mais ne sont pas connues ou perçues favorablement par l'employé, elles ne créeront pas la confiance organisationnelle nécessaire à une relation d'emploi durable » (Guerrero et Herrbach, 2009, p. 17). Selon Brunet (2001, citant Likert, 1997), ce qui compte aux yeux d'un acteur organisationnel, c'est la façon dont il voit les choses et non pas la réalité objective.

À titre d'exemple, la satisfaction au travail, ce sentiment positif éprouvé par un travailleur à l'égard de son emploi, est une variable très liée à la perception notamment eu égard à la reconnaissance de la contribution. Tenir compte des perceptions pour augmenter la satisfaction pourrait signifier de travailler à augmenter la perception positive de la qualité de la supervision, des caractéristiques de l'emploi ou encore de leur propre contribution à l'atteinte des objectifs de l'organisation (Côté et al., 1994).

On peut donc conclure qu'il importe de considérer la réalité vécue et ressentie par l'employé, cette réalité agissant davantage sur son comportement que la réalité objective. Le domaine de la gestion étant vaste, la question se pose maintenant d'identifier sur quelles perceptions porter attention. C'est ce que nous présentons dans la section suivante.

### **2.2.3 Les états psychologiques favorisant un climat mobilisant**

Dans leur modèle intégrateur de la mobilisation, Tremblay et Simard (2005) proposent cinq états psychologiques comme conditions favorisant un climat mobilisant : « Les employés

doivent percevoir [...] qu'ils peuvent faire confiance, [...] qu'ils reçoivent du soutien, [...] qu'on reconnaît leur contribution, [...] qu'ils sont traités avec justice et respect, [...] qu'ils possèdent suffisamment de pouvoir d'agir » (Tremblay et Simard, 2005, p. 63, 65, 66) en soulignant qu'on doit envisager la présence globale de ces états puisqu'il n'existe pas un « état psychologique réducteur qui puisse rendre compte de la complexité du phénomène de mobilisation » (Tremblay et Simard, 2005, p. 12). Nous notons ici que les auteurs font référence à des sentiments éprouvés pour définir les conditions.

Pour Tremblay et Simard, les cinq états psychologiques que les employés doivent éprouver deviennent des « conditions essentielles » pour l'instauration d'un climat favorisant la mobilisation organisationnelle procurant ainsi « un avantage stratégique durable aux organisations qui ont su les établir » (2005, p. 68). Pour chacun de ces états, nous retenons une définition et nous en indiquons l'importance en lien avec l'efficacité organisationnelle recherchée.

### **2.2.3.1 La confiance**

Tout d'abord, les employés doivent percevoir qu'ils peuvent faire confiance à leur organisation, confiance qui se définit comme l'acceptation de vulnérabilité basée sur des attentes positives d'un individu à l'égard des intentions ou actions d'une autre personne (Rousseau, 1990) : « a psychological state comprising the acceptance of vulnerability based upon positive expectations of the intentions or behavior of another » (Rousseau et al., 1998, p. 395); une assurance que l'aide sera disponible de la part de l'organisation, si nécessaire (Rhoades et Eisenberger, 2002); « trust is an expectancy of positive outcomes that one can receive based on the expected action of another party in an interaction characterized by uncertainty » (Bhattacharya et al., 1998), p. 462). En somme, pour ces auteurs, il s'agit pour l'individu d'éprouver des attentes positives face au comportement anticipé des autres ou de l'organisation.

La perception de confiance peut se développer selon différents axes : d'abord la composante calculée de la confiance, relative à la compétence, la cohérence et le respect des personnes (Campoy et Neveu, 2007), laquelle est fondée sur le lien entre calcul et autonomie (Fray et

Saulquin, 2005). C'est la confiance stratégique présentée par Maroy (2011, se référant à Karpik), qui s'installe pour assurer la poursuite de la relation dans l'intérêt de l'employé. Vient ensuite, la composante affective de la confiance, relative à l'ouverture d'esprit, la justice, la disponibilité, la bienveillance (Campoy et Neveu, 2007), qui repose sur la relation personnelle (Fray et Saulquin, 2005), qui est généralisée et acquise par socialisation (Maroy, 2011). Finalement, on retrouve la confiance dérivée des institutions en raison d'une certaine plausibilité morale (Maroy, 2011, se référant à Klauss Hoff) qui repose sur l'existence de normes collectives qui permettent le maintien des échanges (Fray et Saulquin, 2005).

Selon Whitener et al. (1998), l'efficacité organisationnelle recherchée repose entre autres sur la capacité des "managers" à instaurer au quotidien une relation de confiance qu'ils sont responsables d'initier. Pour Guerrero et Herrbach (2009), la confiance dans l'organisation entre les supérieurs et les employés est essentielle pour mener à terme et réussir les actions ou les changements. Elle contribue à la rétention des employés qui préféreront rester dans l'entreprise qui les traite bien plutôt que de changer d'entreprise avec les risques que l'inconnu peut amener.

### **2.2.3.2 La justice**

En plus de faire confiance à leurs supérieurs, les employés doivent percevoir qu'ils sont traités avec justice. Deux types de justice contribuent à la justice organisationnelle : la justice distributive et la justice procédurale. La justice distributive, basée sur la théorie de l'équité, prend en considération la perception qu'a l'employé du traitement qu'il reçoit de l'organisation en relation avec les autres employés et est plus en lien avec les résultats personnels, par exemple la paie (DeConinck et Stilwell, 2004); c'est le degré d'équité avec lequel les récompenses sont attribuées (Niehoff et Moorman, 1993). La justice procédurale, quant à elle, relève de la perception d'équité dans la répartition des moyens : « [...] how outcomes are determined may be more important than the actual outcome » (DeConinck et Stilwell, 2004, p. 227). Le sentiment de justice se développe lorsque les employés ont voix au chapitre et peuvent donner leur opinion; cela contribue en même temps à augmenter leur estime de soi et leur rayonnement dans l'organisation (Tremblay et Simard, 2005). Cette nécessaire perception de justice et d'équité s'applique également à la gouvernance, les intérêts

des dirigeants devant être alignés sur les intérêts de l'organisation et non l'inverse (Lusthaus et al., 2003). Les auteurs considèrent la gouvernance comme « l'ensemble des questions et problèmes associés à l'alignement des intérêts de ceux qui gèrent une organisation avec les intérêts de ceux qui sont responsables de résultats organisationnels ». Dans un ministère, la gouvernance relève du gouvernement et du ministre<sup>4</sup>, puisque c'est à ce niveau que se concentrent le pouvoir et la vie politique et que les conflits d'intérêts sont réglés (Lusthaus et al., 2003).

Les perceptions de justice ont un impact dans une organisation puisqu'elles semblent un moyen efficace de mobiliser le personnel et de générer des attitudes favorables à l'organisation (Manville, 2003). L'auteur précise que la formation du jugement de justice se construit également à partir des informations concernant le traitement réservé aux pairs et aux supérieurs. Ainsi, les perceptions de justice relèvent également d'influence sociale, le jugement pouvant se modifier au gré des échanges sur le sujet.

### **2.2.3.3 Le soutien organisationnel perçu**

Les employés doivent percevoir du soutien de la part de leur organisation, cette croyance générale de l'employé quant au degré suivant lequel l'organisation valorise sa contribution et se préoccupe de son bien-être (Eisenberger et al., 1986) par la justice, le soutien du supérieur immédiat et la reconnaissance en récompenses et en bonnes conditions de travail (Rhoades et Eisenberger, 2002). La perception de soutien organisationnel se développe lorsque l'employé évalue que l'organisation reconnaît ses efforts et répond à certains besoins d'encouragement et d'approbation (Eisenberger et al., 1986). Par ailleurs, le soutien organisationnel perçu est « l'étendue selon laquelle les salariés pensent pouvoir obtenir de l'aide de la part de l'organisation lorsqu'ils rencontrent des situations difficiles » (Rhoades et Eisenberger, 2002, p. 698).

---

<sup>4</sup> Les définitions diffèrent considérablement selon l'organisation. À titre d'exemple, le FMI définit la gouvernance de la façon suivante : La gouvernance est une vaste notion qui englobe tous les aspects de la gestion des affaires d'un pays, notamment la politique économique, le cadre réglementaire et l'état de droit.

Il est démontré que le soutien organisationnel perçu influence, en créant un engagement organisationnel affectif, des comportements de mobilisation. Selon la théorie de l'échange social de Blau (1964 citée dans Tremblay et Simard 2005), les actions répétées de soutien de la part de l'employeur finissent par créer chez l'employé le sentiment qu'il a une dette qu'il remettra en s'investissant dans son travail. Le développement du soutien organisationnel perçu est favorisé par la tendance des employés à attribuer des caractéristiques humaines à l'organisation, cette personnification de l'organisation proposée initialement par Levinson (1965) et reprise fréquemment depuis, par exemple chez Eisenberger et al. (2008). Cette personnification implique que les actions prises par les responsables dans l'organisation sont souvent vues comme des indications des intentions de l'organisation à leur égard. L'employé alors incarne l'organisation dans ses relations avec ses supérieurs et ses pairs et généralise à l'organisation les sentiments éprouvés face à eux.

#### **2.2.3.4 L'habilitation psychologique**

Les employés doivent éprouver un sentiment d'habilitation, terme français que nous utilisons à l'instar de Morin (1996) dans le sens usuel de *l'empowerment* et retenu également chez Boudrias et al. (2003) pour signifier que l'individu devient apte à exercer un certain pouvoir en lien avec son rôle au travail. Le concept d'habilitation est basé sur la théorie des échanges sociaux et de la réciprocité qui stipule qu'une forme d'obligation est créée par l'employeur qui pose un geste qui a des conséquences bénéfiques pour l'employé, qui, en retour, manifesterait des comportements bénéfiques à l'organisation (Blau, 1964, cité dans Chênevert et al. 2009). Les employés doivent s'approprier des sentiments qui témoignent de leur vision et de leur rôle dans l'organisation (Phaneuf et al. 2010). Des deux perspectives possibles à considérer, nous retenons la perspective motivationnelle, qui concerne ce qui est vécu par l'employé plutôt que la perspective structurelle, cette dernière concernant « la mise en place de pratiques ou de politiques favorisant le partage du pouvoir » (Chênevert et al. 2009) et étant plutôt intéressée par les pratiques de gestion (Morin, 1996) qui « donnent » plus de pouvoir et de contrôle aux employés (Chênevert et Tremblay, 2003). Ce qui nous intéresse ici est l'expérience d'habilitation et non les dispositions organisationnelles prises en vue de créer un sentiment d'habilitation chez les employés puisque « [...] les bonnes intentions du management [...] ne



peuvent assurer de résultats si les employés n'ont pas le sentiment ou la perception qu'ils vivent une expérience d'empowerment » (Spreitzer, 1992, cité dans Chênevert et al., 2009).

L'habilitation psychologique (HP) contribue à l'efficacité de l'organisation en déterminant « la motivation, les attitudes et la performance des employés » (Morin, 1996, p. 132). La conception prépondérante de l'HP est celle de Spreitzer (1995) pour qui il s'agit d'un état subjectif, un construit constitué de quatre composantes qu'il nomme cognition : le sens, la compétence, l'autonomie et le sentiment d'impact. La combinaison de ces quatre composantes crée une orientation active de l'individu face à son rôle au travail : « [...] an orientation in which an individual wishes and feels able to shape his or her work role and context » (Spreitzer, 1995, p. 1444).

Première composante de l'HP, le « sens » est cette valeur perçue d'un objet ou d'une finalité du travail en relation avec ses croyances, attitudes et valeurs personnelles (Spreitzer, 1995; Boudrias et al. 2010); c'est un effet d'une « expérience éminemment subjective » (Morin 2008a, p. 10) qui correspond au degré de cohérence entre le travail et les croyances et qui permet de faire quelque chose au travail qui a de la valeur. La seconde composante de l'HP, à savoir la « compétence », réfère à la croyance d'un individu en sa capacité d'effectuer avec succès le travail, estimant qu'il a les habiletés et les connaissances pour atteindre ce qui est attendu de lui. La troisième composante, l'autonomie, réfère au sentiment d'être libre de décider de la meilleure façon de faire son travail. Finalement, l'impact, quatrième composante, réfère au degré d'influence sur les résultats stratégiques, administratifs ou opérationnels, sentiment qu'a l'individu que son travail donne des résultats (Spreitzer, 1995).

Selon Boudrias (2004 citant Kraimer et al., 1999; Liden et al., 2000), les individus qui ressentent un niveau élevé d'habilitation psychologique dans leur travail démontrent davantage d'engagement envers leur organisation. Toujours selon Boudrias (2004, citant Irvin et al., 1999) il y a des liens entre l'habilitation et l'amélioration de la qualité. Ces résultats s'expliqueraient par un processus de réciprocité entre l'individu et l'organisation. Les individus apprécieraient les organisations leur permettant de prendre des décisions et de mettre en œuvre leurs compétences dans un rôle significatif. En échange de ces opportunités, les individus s'engageraient envers leur organisation et y demeureraient loyaux. En plus de

l'efficacité individuelle, Spreitzer (1995) identifie une autre conséquence qui découle du fait d'éprouver de l'habilitation psychologique : les individus éprouvant cet état adopteraient des comportements proactifs d'innovation.

Ainsi, les employés habilités psychologiquement doivent percevoir qu'ils peuvent agir sur leur travail (Springer 2006); avoir le sentiment d'être libre et responsable de leurs actes et de leurs conséquences (Morin, 1996) qu'ils maîtrisent leur travail (Springer, 2006); éprouver un sentiment de compétence quant aux habiletés et connaissances requises pour faire le travail (Morin, 1996); ressentir l'impact qu'ils ont sur le succès de l'organisation (Springer, 2006) et ressentir que leur action donne des résultats et permet de progresser vers un objectif défini (Morin, 1996). En bref, c'est l'expérience du pouvoir d'agir qui importe (Tremblay et Simard, 2005).

#### **2.2.3.5 La reconnaissance**

Le cinquième état psychologique est la reconnaissance perçue par les employés. « L'organisation ne peut se prétendre reconnaissante, elle ne peut qu'être perçue comme telle. L'individu, lui, aspire à être reconnu » (Bourcier et Palobart, 1997, p. 63). Comme pratique de gestion, la reconnaissance se définit comme une réaction constructive et authentique sur la contribution de l'employé (Brun et Dugas, 2005); c'est la réponse de l'organisation aux attentes de l'employé et elle est perçue comme une récompense par ce dernier en lien avec son rendement (Vroom, 1964 cité dans Ouoba et Codjia, 2003). C'est aussi un acte de jugement porté sur la pratique professionnelle de l'employé, sur son investissement et sur sa contribution à l'atteinte des résultats fixés par l'organisation (Brun et Dugas, 2005).

La reconnaissance peut se manifester de façon monétaire ou non, par une action, un geste d'appréciation, une parole, un écrit, des symboles honorifiques. Le caractère pécuniaire d'une récompense ne semble pas lié à son efficacité ni au niveau de satisfaction ressenti par le reconnu (St-Onge et al., 2005). Le type de récompense non monétaire est souvent plus personnalisé, moins coûteux et flexible; comparée à d'autres modes de récompenses la reconnaissance « sociale » a un effet significativement plus élevé sur le rendement des employés (St-Onge et al., 2005). L'existence d'un système moins formel a son importance, car

ce « n'est pas parce qu'il existe un système officiel que les individus auront le sentiment d'être récompensés et se comporteront en conséquence » (Commission européenne, 2005, p. 15). La rétroaction, ces « informations qui permettent au salarié de voir la qualité de son apport confirmée » (AGRH, 2010) fait aussi partie de la reconnaissance. Une mise en garde toutefois; en aucun cas, la récompense ne doit devenir indispensable pour réaliser le travail demandé et elle doit être traitée avec circonspection afin d'en éviter les effets pervers. « L'encouragement à la réussite personnelle et à l'excellence entraîne des attitudes et des conduites individualistes et compétitives qui nuisent non seulement à la croissance de la personne, mais aussi à la performance de l'entreprise » (Morin, 1996, p. 372 citant Aubert et De Gaulejac, 1991).

On peut signaler au moins deux façons d'appréhender la reconnaissance. Chez Bourcier et Palobart (1997), elle se présente au milieu d'un continuum allant de l'indifférence à la rémunération alors que chez Brun et Dugas (2005), on trouve quatre approches différentes de la reconnaissance : existentielle, de la pratique de travail, de l'investissement dans le travail et des résultats. Quelle que soit l'approche, nous notons qu'il s'agit de pratiques de gestion visant à reconnaître alors que ce qui nous intéresse ici, c'est la perception que les employés ont de la reconnaissance témoignée dans leur organisation.

L'importance de la reconnaissance a été documentée comme source de motivation (Bourcier et Palobart, 1997), comme contribuant à l'efficacité organisationnelle (Appelbaum et Kamal, 2000), comme source de mobilisation organisationnelle (Wils et al., 1998). Elle aurait un caractère presque existentiel (Brun et Dugas, 2005) l'employé ayant besoin d'être reconnu dans son identité propre. La reconnaissance est considérée jouer un rôle décisif dans la motivation au travail (Fray et Saulquin, 2005) et constitue « un levier de mobilisation important » (Morin, 1996, p. 363). On peut conclure que les systèmes de récompenses agissent sur le maintien de la participation des employés, sur leur sentiment d'appartenance, sur leur assiduité, bref, servent à augmenter leur rendement et leur engagement dans l'organisation (Morin, 1996).

### 2.2.3.6 Liens entre les états psychologiques

À l'étude, nous constatons que certains des états psychologiques proposés présentent des similitudes, des recouvrements et peuvent parfois être antécédents d'un autre, ce qui fait qu'ils n'affichent pas nécessairement des caractéristiques dichotomiques. Certains auteurs ont déjà noté que la distinction entre la confiance, la justice et le soutien organisationnels n'est pas très claire, les concepts ne semblant pas vraiment étanches. « La distinction entre le soutien organisationnel perçu et la dimension affective de la confiance organisationnelle n'est pas établie sur le plan conceptuel et empirique » (Galois, 2007, p. 10). L'auteur souligne également qu'il est difficile d'opérationnaliser la mesure du soutien organisationnel perçu et celle de la dimension affective de la confiance organisationnelle, les énoncés pouvant servir à l'un ou l'autre (Galois, 2007). D'autre part, une étude menée par Dirks et Ferrin (2002) a montré des liens importants entre le soutien organisationnel perçu et la confiance dans le leadership organisationnel. Selon Doucet et al. (2008) le soutien organisationnel perçu est un antécédent important de la confiance. La perception de soutien organisationnel est également très liée à la perception de justice. La répétition de décisions justes concernant la distribution des ressources dans l'organisation a un effet cumulatif important sur le développement de la perception du soutien organisationnel (Rhoades et Eisenberger, 2002).

Quoique de façon moins importante, des liens entre le soutien organisationnel perçu, l'habilitation psychologique et la reconnaissance ont également été soulignés. Ainsi, dans Tremblay et al. (2010) la communication d'information sur la performance par la rétroaction, incluse dans la reconnaissance, est corrélée significativement ( $R=0,22$  au seuil de 0,01) avec le soutien organisationnel perçu. Dans la même veine, il apparaît que la communication avec les dirigeants de haut niveau est identifiée comme « the strongest predictor of perceived organizational support » (Allen, 1992, p. 363), car ces pratiques de communication démontrent que l'organisation attache de l'importance à ses employés (Guerrero et Herrbach, 2009). L'information peut constituer une forme de reconnaissance non monétaire de la part de la haute direction, laquelle est généralement accompagnée d'un fort sentiment de soutien organisationnel (Wayne et al., 2002, cité dans Doucet, 2008).

Les récompenses et les marques de reconnaissance contribuent à la perception de soutien organisationnel parce qu'elles communiquent une évaluation positive de la contribution des employés (Rhoades et Eisenberger 2002). Également, l'accès aux promotions peut être considéré comme un élément de la reconnaissance alors que Quenneville (2010) et Eisenberger et al. (1986)<sup>5</sup> considèrent les possibilités d'avancement comme favorisant le soutien.

Si l'on s'en tient à la thèse de Bourcier et Palobart (1997), la reconnaissance est un concept qui est significativement très proche de celui de la considération et de la récompense, la considération précédant la reconnaissance, laquelle est suivie par la récompense sur le continuum indifférence/rémunération qu'ils proposent. La définition de la considération donnée par les auteurs, cette marque de relation envers un être vivant, rejoint le concept de soutien organisationnel étudié par Eisenberger et al. (1986) lorsqu'ils évoquent la préoccupation du bien-être et de la satisfaction au travail.

Des auteurs ont identifié des liens entre la reconnaissance et l'habilitation notamment en regard de la rétroaction, du partage de l'information et du système de récompense. Ainsi, le partage de l'information, notamment sur la mission, les objectifs, les procédures de travail, est une des pratiques de gestion efficaces visant à développer le sentiment d'habilitation chez les employés (Phaneuf et al., 2010). Par ailleurs, selon Spreitzer (1995), l'accès à l'information stratégique est lié significativement à toutes les dimensions et au score global de l'HP. Pour Morin, la reconnaissance est une caractéristique du sens au travail. « Faire un travail dont les efforts sont reconnus [...] et pour lequel on reçoit le respect qu'on mérite » (Morin, 2008a, p. 13) accroît la possibilité de trouver un sens à son travail. D'ailleurs, la rétroaction est considérée comme un moyen pour développer du sens au travail (Morin, 2008a) puisqu'il permet aux employés de connaître l'importance de leur travail et de leur contribution à l'atteinte des objectifs organisationnels (Boudrias, 2004). Quant au système de récompenses, il est identifié par Thomas et Velthouse (1990, cité dans Boudrias, 2004) comme un levier de gestion permettant d'influencer le développement de l'habilitation psychologique.

---

<sup>5</sup> Survey of Perceived Organizational Support, item no 16

Quant aux liens entre l'habilitation et le soutien organisationnel perçu, considérons tout d'abord une étude de Kanter (1977 cité dans Boudrias et al. 2003), qui propose que l'accès à du soutien sociopolitique, à des ressources et à des opportunités d'apprentissage puisse favoriser l'habilitation psychologique. Allant dans le même sens, Phaneuf et al., (2010 citant Spreitzer 1996), soutiennent que le développement des compétences et l'accès aux ressources permettent de développer l'habilitation psychologique.

#### **2.2.4 Entre universalisme et culturalisme : notre posture**

Notre terrain de recherche est le Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MÉNA) du Burkina Faso; c'est une organisation publique formelle, « un type d'entité sociale » (Brassard, 1996, p. 16). De grands courants théoriques nous permettent de comprendre les organisations et sont présentés de différentes façons selon les auteurs : conception mécaniste, centrée sur les besoins humains et situationnelle chez Brassard (1996); classique, contemporaine ou de l'avant-garde chez Rouleau (2007); classique, des relations humaines, de la prise de décision ou systémique dans le paradigme fonctionnaliste (Séguin et Chanlat, 1983); anarchisme, existentialisme, marxisme et actionnalisme dans le paradigme critique (Séguin et Chanlat, 1983). Ces classifications et caractéristiques relèvent des sciences de l'administration occidentales, essentiellement américaines et européennes. Peut-on transposer ces modèles dans le contexte d'une organisation publique sub-saharienne ou doit-on privilégier des modèles propres à cette région ?

Certains auteurs privilégient la perspective de la culturalité portant de façon spécifique sur les pays africains au sud du Sahara, qui veut que les traditions africaines deviennent la variable déterminante du fonctionnement des organisations modernes. Chez Kamdem (2001), l'orientation privilégiée consiste à penser le changement et le développement organisationnel en s'interrogeant sur le potentiel créatif et inventif des acteurs africains et en mettant en valeur leurs savoirs endogènes. Selon Hernandez et Kamdem (2007) « un modèle de management africain ne peut réussir que s'il prend véritablement en compte le contexte culturel local » (p. 39). Ces auteurs identifient quelques contradictions entre des principes occidentaux d'organisation et certaines caractéristiques culturelles africaines subsahariennes. Par exemple, la recherche du consensus est essentielle en Afrique subsaharienne, les oppositions étant

considérées comme une remise en cause des personnes; l'intention est plus importante que le résultat des actes posés; les organisations fonctionnent selon la logique de la communauté.

D'autres caractéristiques culturelles sont également proposées. Dans la culture africaine subsaharienne, plus une personne est âgée, plus elle est respectée. Toutefois, c'est d'abord et avant tout la sagesse, qui souvent accompagne l'âge, qui est la plus respectée. Cette reconnaissance apporte cependant des devoirs puisque les aînés se doivent de prendre soin des plus jeunes, de bien les conseiller et de les aider à réaliser leur potentiel. Cette relation de réciprocité tend à s'estomper avec l'occidentalisation des habitudes en zones plus urbaines (Beugré et Offodile, 2001). En plus du respect des aînés, on note le *respect et l'obéissance à l'autorité*, la forme privilégiée d'autorité étant l'autorité formelle, celle qui est reliée au statut, lequel devient plus important que la compétence. Une conséquence observée est l'exercice d'une autorité rigide. Ce type d'autorité peut amener des comportements de favoritisme, lesquels ne seront pas contestés vu le respect porté à l'autorité formelle.

Une grande place est accordée à la *famille élargie*, qui devient la base sur laquelle se construit la société. Ce sens de la famille contribue à développer un sentiment d'appartenance et un sentiment de sécurité. Un salarié doit avoir en tête qu'il a à répondre aux besoins sociaux de la parenté. « Behind every African worker, there is a family requesting attention, time and, mostly, money » (Beugré et Offodile, 2001) ajoutant que de cette caractéristique à une tentation de népotisme, il n'y a qu'un pas qui est parfois franchi. Le collectivisme est également une caractéristique des valeurs culturelles africaines lesquelles tendent à l'harmonie dans le groupe (Levesque et al., 2004) alors que le succès dans le groupe a plus d'importance que le succès individuel (Beugré et Offodile, 2001).

Les africains subsahariens sont tournés vers la nature et s'y soumettent; pas question de la dominer ou de tenter de la maîtriser. Ils acceptent les choses comme elles sont, préférant en conséquence, le statu quo; le changement devient plus difficile à faire accepter. L'incertitude les rend inconfortables; aussi préfèrent-ils un présent inacceptable à un futur imprévisible (Beugré et Offodile, 2001). En Occident on investit dans la production matérielle alors que l'africain subsaharien investit dans la construction de liens sociaux sans lesquels il ne peut réaliser avec succès aucune entreprise.

La relation au temps est souvent mentionnée comme une spécificité de l'Afrique subsaharienne. En Occident, le temps se gagne ou se perd, alors qu'en cette partie de l'Afrique il se vit et se partage; le temps appartient à tout le monde. Préoccupés plus du passé que de l'avenir, les africains ont tout leur temps, ce qui explique selon Kamden (2002) le peu d'intérêt pour en faire la planification. Kamden (1990) oppose une conception du temps indifférenciée et élastique des sociétés traditionnelles à celle du temps mesuré et contraignant des sociétés industrielles.

Des propositions visent à réconcilier des principes du management occidental et certaines des caractéristiques culturelles africaines. Pour Beugré et Offodile (2001), le « *culture-fit model* » suggère « une synthèse entre cultures africaines sub-sahariennes et techniques modernes de management » (p. 543). Pour ces auteurs, il s'agit d'identifier les parties sur lesquelles l'organisation peut construire en gardant le positif de la culture africaine tout en adoptant le positif des techniques modernes de management. Ils préconisent deux concepts essentiels : intégration de nouveaux principes et éradication des anciennes pratiques qui empêchent le développement tout en tenant compte de traits culturels tels le respect des aînés, l'importance de la famille élargie, le collectivisme et le respect de l'autorité (Beugré et Offodile, 2001).

Mutabazi (2006) quant à lui, propose le modèle circulatoire de management, dont la finalité première est de contribuer à la survie collective en valorisant l'expérience et les compétences spécifiques des communautés africaines. Pour l'auteur, l'individu bénéficie de la communauté au travers des lois de réciprocité. Ce modèle comporte quatre principes-clés de circulation entre les hommes, les familles et les clans : circulation des biens et des personnes, des services et des informations, de l'énergie humaine et finalement des pouvoirs, l'âge étant un critère de légitimité. C'est une obligation morale pour les mieux nantis d'aider les pauvres, les âgés et les nécessiteux; c'est la solidarité dont parle Mutabazi (2006). Cela a un impact positif en assurant un soutien social dans les situations difficiles. Le groupe et le succès du groupe sont considérés plus importants que l'individu et son succès. On pense « clan » avant de penser « nation »; si c'est pour le clan, c'est une obligation. Ce collectivisme est étroitement lié à la prise de décision par consensus déjà mentionnée.



« La culture africaine est une culture dominée par l'oral et le face à face est le mode de communication privilégié » (Mutabazi, 2006, p. 188). À cet effet, une approche par la « conversation » a été proposée pour implanter les cercles de qualité au Burkina Faso. L'expérience a démontré que « lorsque les membres d'une organisation s'approprient un concept de management en le traduisant dans leur propre langage, ils sont capables de stimuler la création d'une connaissance sociale qui rend le rôle du management incontournable » (Illa et Karsten, 2007, p. 160).

Relativement à la gestion et au fonctionnement des organisations subsahariennes, même si peu de recherches empiriques sont disponibles, on peut dire que les organisations sont centralisées, de type fortement bureaucratique et adoptent des réseaux de communication se faisant de haut en bas, les gestionnaires optant pour un style de leadership autocratique axé sur les contrôles (Beugré et Offodile, 2001). Dans la recherche qu'ils ont réalisée en Zambie, ces deux chercheurs ont identifié six facteurs de motivation au travail dans les sociétés sub-sahariennes. Ces facteurs sont les suivants : les possibilités d'avancement, la nature du travail, la qualité des équipements, les relations interpersonnelles, les préoccupations quant à l'équité dans l'organisation et les questions d'ordre personnel. Nous notons comme les auteurs que « these factors are also important in motivating employees in Western cultures » (Beugré et Offodile, 2001, p. 540). Selon une autre étude, réalisée en Côte d'Ivoire, les gestionnaires, dans l'échelle des besoins de Maslow, placent les relations sociales en tête quant à leur importance, suivies de l'actualisation de soi (Beugré, 1998), alors que c'est habituellement l'inverse dans les sociétés occidentales.

Une étude comparative de deux cas menée par Shamba (2007) tempère l'impact des caractéristiques culturelles. Les résultats de cette étude réalisée en République Démocratique du Congo, dans des entreprises publiques de contextes très semblables, permettent de conclure que les acteurs ne sont pas contraints culturellement de la même façon et que des dispositifs organisationnels différents génèrent des comportements différents. Les catégories de différenciation (l'accessibilité aux ressources, la nature des jeux de pouvoir dans l'organisation, la nature des règles et procédures dominantes) ne relevant pas à proprement parler de la culture africaine, l'auteur conclut que la culture n'est pas la seule variable

pertinente à la base du choix des comportements des acteurs et que les méthodes de gestion efficaces en Afrique ne sont pas spécifiques à la culture africaine.

Au cœur des recherches culturalistes se trouve l'œuvre de Hofstede fondée sur une immense enquête à questionnaire unique qu'il a réalisée à travers les filiales de la multinationale IBM. Hofstede présente une vue d'ensemble des cultures de différents pays à travers une grille de lecture comportant cinq dimensions : la distance hiérarchique, l'individualisme et le collectivisme, le genre, l'attitude à l'égard de l'incertitude et du risque, l'orientation à court ou long terme et ajoutée à l'édition 2010, le niveau d'indulgence ou de contrainte (Hofstede, 2010).

Le modèle de Hofstede rencontre son lot de détracteurs qui lui reprochent une approche homogène, statique et érigée en facteur explicatif unique. Des titres évocateurs tels « Hofstede's model of national cultural differences and their consequences : A triumph of faith-a failure of analysis » (McSweeney, 2002) et « Pour en finir avec Hofstede » (Livian, 2001) appellent à un besoin de renouvellement. McSweeney (2002) met en question la rigueur scientifique insuffisante et l'obsolescence des données de Hofstede. Pour Livian (2001), le fait que la culture, souvent nationale, soit érigée en variable indépendante et soit dotée d'une « puissance explicative supposée » (p. 4) amène à établir un lien mesurable avec n'importe quelle variable de gestion, ce qui « reste un pari très risqué » (Livian, 2001, p. 4). En ce sens, l'auteur dénonce le discours idéologique qui sous-tend les résultats arrivant ainsi à hiérarchiser les pays, les cultures des pays développés y étant modernes et l'Afrique en particulier, y « paraissant condamnée au retard économique » (Livian, 2001, p. 7).

DeSardan (2010) abonde dans ce sens en affirmant que le culturalisme traditionnaliste africaniste de Hofstede est constitué de clichés et de stéréotypes qui prennent la forme d'une idéologie scientifique, tout en reconnaissant que l'écart généralement constaté entre les prescriptions et les pratiques dans les fonctions publiques est particulièrement prononcé en Afrique. L'auteur convient que, tout comme dans les théories occidentales, on ne peut récuser toute influence du passé, mais déplore la référence omniprésente à la tradition africaine comme facteur explicatif des pratiques allant jusqu'à qualifier le culturalisme de « paresse scientifique qui substitue des présupposés à l'enquête » (DeSardan, 2010, p 427). Il en va de

même de Labazée (1995) pour qui les traits culturels africains deviennent « des opérateurs commodes d'interprétation de toutes les manifestations de dysfonctionnement » (Labazée, 1995, p. 2), réduisant ainsi l'Afrique à l'exotisme.

La distinction entre sociétés traditionnelles et sociétés modernes est généralement acceptée; c'est l'explication paresseuse des faits sociaux actuels en termes de survivances culturelles et la classification idéologique d'une partie des sociétés modernes comme étant des sociétés traditionnelles résiduelles qui posent problème (DeSardan, 2010). Les sociétés sont l'aboutissement d'un cheminement historique et on peut dire que l'Afrique est aujourd'hui, et depuis longtemps, du côté des sociétés complexes (DeSardan, 2010). Des études ont précisé par exemple que les besoins d'autodétermination et de compétence ne relèvent pas de valeurs culturelles spécifiques (Levesque et al., 2004) et sont universels.

En conclusion, pour une gestion efficace, les caractéristiques culturelles ne peuvent être ignorées même en Occident. « Pour qu'une organisation soit efficace, son modèle doit être adapté aux facteurs qui composent sa situation » (Brassard, 1996, p. 344). Il nous semble qu'il n'existe pas de modèle africain, mais que l'organisation s'inscrit dans une problématique plus globale qui préconise la prise en compte des liens entre la culture et le management. Dans cette conception, l'organisation est définie comme un système ouvert dont les éléments sont en interaction les uns les autres et avec le tout, dont la survie dépend de l'atteinte d'un équilibre dynamique. La culture est un des éléments de l'environnement dont il faut tenir compte; ainsi les contraintes environnementales ne sont pas uniquement des contraintes culturelles (Brassard, 1996). C'est avec cette vision large de l'organisation et de ses influences que nous avons abordé notre recherche.

Autrement dit, nous souscrivons à une posture universaliste des organisations davantage qu'à une conception culturaliste et considérons, tout comme DeSardan (2010), que les sociétés africaines actuelles sont des sociétés complexes et qu'elles ne peuvent être réduites à leurs seuls traits culturels et à leurs traditions.

## 2.3 Synthèse du cadre conceptuel

Le climat mobilisant évoqué par Tremblay et Simard (2005, p. 12) « doit être riche de sens et de récompenses, et permettre de satisfaire un ensemble de besoins », et l'instauration de ce climat à travers les états psychologiques relève des responsabilités de l'employeur. Nous avons choisi de nous intéresser aux employés et d'explorer ce qu'il en est de leurs perceptions relativement à trois de ces états psychologiques : le soutien organisationnel perçu, l'habilitation psychologique et la reconnaissance perçue. Nous présentons ci-après les raisons qui nous ont conduite à les retenir et présentons ensuite les éléments étudiés pour chacun de ces états.

Les liens entre les perceptions de confiance, de justice et de soutien organisationnels sont nombreux; inspirée par deux auteurs, nous avons choisi de retenir le soutien organisationnel perçu parmi les trois. D'abord, Duguay, selon qui [...] les perceptions de soutien se sont avérées être les plus importantes en regard de la mobilisation » (2006, p. 147), puis Quenneville et al. (2008) qui, devant limiter l'objet de leur recherche parmi les cinq états psychologiques, ont opté pour le soutien organisationnel perçu « en raison de son fort potentiel mobilisateur présumé » (Tremblay et Simard, 2005, cités par Quenneville et al., 2008).

En rappel, le soutien organisationnel perçu (SOP) se définit comme une croyance générale de l'employé quant au degré suivant lequel l'organisation valorise sa contribution et se préoccupe de son bien-être (Eisenberger et al., 1986). Pour étudier cet état psychologique, nous retenons quatre éléments. Mentionnons en premier lieu la valorisation de la contribution déjà identifiée dans la définition d'Eisenberger et al. (1986). Le second élément tiré de la définition est la préoccupation du bien-être de l'employé que nous intégrons à un thème plus élargi : la considération personnelle et professionnelle. Ce second élément se définit comme le témoignage d'une sympathie à l'égard de ce qui est vécu par les autres, à la fois comme individu et comme employé. Comme le résume Adgbidi (1998), c'est la reconnaissance de la dignité chez les humains. Le troisième objet d'étude du SOP est la mise à disposition des moyens pour faire le travail. Nous reprenons ici un élément ciblé dans une étude menée au Ministère de l'Économie et des Finances du Burkina Faso (Yons associates, 2008) indiquant l'importance des ressources fournies. Ces moyens fournis pour faire le travail sont considérés

comme une marque de soutien (Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail de l'Université Laval) et constitue un objet de préoccupation particulière en contexte de ressources limitées. Le dernier élément retenu est la formation offerte qui est une pratique clé dans le développement du soutien organisationnel perçu (Guerrero et Herrbach, 2009) et qui démontre que l'organisation croit suffisamment dans ses employés pour investir dans le développement de leur potentiel (Eisenberger et al., 1986).

Pour opérationnaliser le soutien organisationnel perçu, Eisenberger et al. (1986) ont développé le Survey of Perceived Organizational Support, instrument constitué de 36 énoncés<sup>6</sup>. Quenneville et al. (2010) ont utilisé une version de 5 énoncés auprès de 260 employés de commerce de détail de la région de Montréal laquelle montre un coefficient alpha de 0,91.

Le second état psychologique est l'habilitation psychologique pour lequel nous adoptons la conception de Spreitzer (1995) selon laquelle un individu habilité est apte à exercer un certain pouvoir en lien avec son rôle au travail et qui résulte de la combinaison de quatre composantes. Rappelons que, la première de ces composantes est le sens qui est la valeur perçue d'une finalité du travail en relation avec ses croyances, attitudes et valeurs personnelles; la seconde est la compétence qui résulte de la croyance qu'a un individu en sa capacité d'effectuer son travail; la troisième est l'autonomie, ce sentiment d'être libre de décider de la meilleure façon de faire son travail et la quatrième est l'impact qui réfère au degré d'influence perçu sur les résultats stratégiques, administratifs ou opérationnels (Spreitzer, 1995).

Le concept de l'habilitation psychologique a été opérationnalisé par Spreitzer (1995) qui a développé un instrument en anglais, couvrant les quatre dimensions à raison de 3 énoncés par dimension. Boudrias et al. (2010) ont proposé un instrument en langue française qui s'appuie sur les travaux réalisés précédemment par Gobert (2000, cité dans Boudrias et al., 2010) mais reprend la formule des 12 énoncés de l'instrument de Spreitzer (1995). L'étude a été réalisée auprès de 120 salariés du secteur des services au Canada. Selon les résultats de la recherche,

---

<sup>6</sup> Notons qu'ils ont proposé une version courte de 8 énoncés suite à leur étude.

les coefficients de cohérence interne des quatre dimensions sont acceptables étant supérieurs à 0,80 et les corrélations sont positives allant de 0,37 à 0,67.

Le troisième état psychologique est la reconnaissance perçue que nous retenons comme objet d'étude bien qu'une proximité ait été soulignée entre le soutien et la reconnaissance par Tremblay et Simard (2005). Ces auteurs soulignent que le fait de voir ses efforts récompensés pourrait être perçu comme du soutien organisationnel; toutefois, ils privilégient d'accorder suffisamment de légitimité au sentiment de reconnaissance pour le considérer comme un état psychologique à part entière. Nous avons choisi d'aller dans ce sens. C'est à la fois un état psychologique favorisant l'établissement d'un climat mobilisant (Tremblay et Simard, 2005), un déterminant du climat organisationnel (récompenses et punitions) (Savoie et Brunet, 2000) et un levier organisationnel de mobilisation (Tremblay et al. 2005).

La reconnaissance constitue d'abord une réaction constructive fondée sur l'appréciation de la personne (Brun et Dugas, 2005). C'est un jugement exprimé qui peut prendre diverses formes (St-Onge et al., 2005) à partir desquelles nous avons identifié deux volets : la communication et les récompenses. Le premier volet compte deux éléments : l'information partagée (St-Onge et al., 2005; Brun et Dugas, 2005; Tremblay et al., 2005 ), et la communication avec le supérieur incluant la perception de l'appréciation (St-Onge et al., 2005). Le second volet traite des récompenses, pécuniaires ou non pécuniaires, primes, symboles honorifiques (Savoie et Brunet, 2000; Rhoades et Eisenberger, 2002; St-Onge et al., 2005) ce qui inclut également l'accès aux promotions. Les travaux concernant la mesure de la reconnaissance sont peu nombreux (Bernoux, 2012) et portent sur des thématiques qui se situent à la périphérie du sentiment perçu de reconnaissance. On pense par exemple au questionnaire de Niedhammer et Siegrist (2000) qui mesure le rapport entre l'effort fourni au travail et la reconnaissance retirée, un déficit générant des problèmes de santé au travail.

Le Tableau 1 propose une synthèse des trois états psychologiques retenus pour cette étude.

Tableau 1 : *Les éléments constitutifs des états psychologiques retenus*

<b>États psychologiques</b>	<b>Thèmes</b>
Soutien organisationnel perçu	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Valorisation de la contribution</li> <li>– Considération personnelle et professionnelle</li> <li>– Mise à disposition des moyens pour faire le travail</li> <li>– Formation offerte</li> </ul>

Habilitation psychologique	Quatre composantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sens</li> <li>- Compétence</li> <li>- Autonomie</li> <li>- Impact</li> </ul>
Reconnaissance perçue	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Communication :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- information partagée</li> <li>- communication avec les supérieurs</li> </ul> </li> <li>- Récompenses             <ul style="list-style-type: none"> <li>- système de récompenses</li> <li>- accès aux promotions</li> </ul> </li> </ul>

## 2.4 Justification et objectifs de la recherche

La recherche d'efficacité est au centre des préoccupations des organisations publiques depuis de nombreuses années. La meilleure utilisation possible des ressources disponibles figure parmi les stratégies mises de l'avant à cet effet, mais comme l'écrit Springer, cela demeure un défi : « One of the greatest challenges today for public managers is to keep workers motivated and organizations energized » ajoutant que : « as many as 50 percent of workers admitted that they only put enough effort into their work to hold onto their jobs; 84 percent said that they could work better if they wanted to » (Springer, 2006, p. 8). Quenneville et ses collègues abondent dans le même sens : « La question de la mobilisation des ressources humaines est devenue aujourd'hui une préoccupation majeure pour les gestionnaires » (Quenneville et al., 2010, p. i). Le défi de motiver et mobiliser les ressources humaines est particulièrement d'actualité dans les pays en développement, y compris l'Afrique qui vit une crise motivationnelle importante. Selon Kiggundu (1989), peu importe les interventions réalisées dans le contexte de pays en développement, c'est d'abord et avant tout la nature et les causes des problèmes reliés à la motivation qu'il faut confronter. Cela exige qu'une proportion importante d'employés adopte des comportements de mobilisation à l'égard de leur organisation, répondant ainsi à des actions posées par leurs employeurs (Podsakoff et MacKenzie, 1994). Plus récemment, Baser et Morgan (2008) ont constaté que plus que la capacité de produire des politiques et des plans structurés, c'est la mise en œuvre dirigée vers l'atteinte des buts de l'organisation qui poserait problème; un processus qui dépend largement des ressources qui y sont dédiées. Cependant, la quantité de ressources n'explique pas tout quant aux résultats atteints; la qualité de l'utilisation de ces ressources est déterminante

(Barney, 1991; Durand, 1996; Isckia, 2008). Cette préoccupation d'efficacité organisationnelle et d'allocation rigoureuse des ressources se retrouve chez Diabouga et Bazongo (2014) qui se disent interpellés par le fait que des organisations dotées de ressources moindres réussissent mieux à atteindre leurs objectifs que d'autres dotées de plus de ressources.

Avant d'envisager des mesures visant à solliciter les employés dans un mouvement collectif vers l'atteinte des objectifs organisationnels, certaines conditions de base doivent être mises en place : « une mobilisation réussie [...] requiert l'établissement et le maintien d'un climat collectif constitué de cinq états psychologiques, à savoir la confiance, le soutien, la justice, le pouvoir d'agir (empowerment) et la reconnaissance » (Tremblay & Simard, 2005, p. 63).

Les termes : Burkina Faso, mobilisation, perception des employés, ressources, états psychologiques ont servi à entreprendre notre exploration de travaux répertoriés. Pour ce faire, nous avons utilisé les moteurs de recherche ProQuest, Ovid, Érudit, Francis (CSA), Google Scholar en ciblant ces termes. La majorité des documents recensés concernant le Burkina Faso traitaient essentiellement de l'histoire et de l'indépendance, des questions de santé, notamment le VIH-Sida, et des questions de genre. Outre un rapport sur le Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) nous n'avons rien trouvé sur le fonctionnement et l'efficacité des organisations publiques. Quant aux documents trouvés pour l'Afrique subsaharienne, ils traitent majoritairement de santé, de micro-entreprise et de développement rural et communautaire. Dans les faits, notre interrogation d'ERIC a donné 11 notices pertinentes pour les mots-clés Afrique/motivation/organisation alors que nous n'en avons obtenu aucune avec ProQuest en précisant qu'il s'agissait de l'Afrique subsaharienne.

Nous avons obtenu de très nombreuses notices en lien avec le thème de la mobilisation, mais elles concernent largement les pratiques, politiques et programmes reliés à la gestion des ressources humaines. Les documents reliés aux perceptions des employés se répartissent comme suit : pour l'habilitation, les notices concernent souvent le « comment habilitier les employés », soit les pratiques de gestion des ressources humaines. En utilisant le mot « *empowerment* », les notices étaient souvent reliées au leadership. Pour la perception du soutien organisationnel, nous avons trouvé deux notices pertinentes parmi les 12 générées par Érudit, les pratiques reliées au perfectionnement y étant souvent traitées.



Quant aux états psychologiques, nous avons obtenu une première thèse, élaborée à l'Université du Québec à Montréal et intitulée « *Pratiques de gestion des ressources humaines, organisation du travail et mobilisation des employés : le rôle de la justice, du soutien et de la confiance* » (Duguay, 2006). La justice, le soutien et la confiance sont vus dans cette thèse comme des variables qui ont un effet médiateur entre d'une part les pratiques de gestion et l'organisation du travail, et d'autre part la mobilisation des employés. Duguay confirme, du moins partiellement, l'influence des pratiques de gestion et de l'organisation du travail sur les perceptions positives de justice, de soutien et de confiance. Les données d'étude proviennent de deux sources : le supérieur immédiat qui évalue le niveau de mobilisation de l'employé d'une part et les variables de justice/soutien/confiance évaluées par l'employé lui-même, d'autre part. Duguay (2006) conclut que le soutien du supérieur et la confiance envers le supérieur étant des variables très proches « certains construits n'étaient pas parfaitement différents les uns des autres » (p. 146). Également, une certaine hiérarchie est soulignée : « Dans le cadre de notre étude, les perceptions de soutien se sont avérées être les plus importantes en regard de la mobilisation » (Duguay, 2006, p. 147). En présentant les limites de sa recherche, Duguay identifie clairement la difficulté de généraliser les résultats obtenus à d'autres contextes (Duguay, 2006, p. 144). Cette mise en garde renforce, croyons-nous, la pertinence de notre recherche en milieu africain. Ajoutons que Duguay a concentré son travail sur trois des cinq états psychologiques favorisant la mobilisation identifiés par Tremblay, excluant ainsi les perceptions d'habilitation et de reconnaissance perceptions que nous souhaitons explorer. Par ailleurs, dans sa recherche, Duguay (2006) accorde une importance de premier plan au supérieur immédiat et à son évaluation alors que dans la nôtre, nous nous intéressons à l'organisation vue comme entité.

La seconde thèse répertoriée est celle de Boudrias (2004) soutenue à l'Université de Montréal et ayant pour titre *L'habilitation des employés : de l'habilitation psychologique à l'habilitation comportementale*. Cette thèse examine le concept d'habilitation psychologique, l'évalue à l'aide d'un questionnaire et examine les relations entre les pratiques de gestion du superviseur et l'habilitation psychologique et comportementale des employés. L'aspect de cette thèse qui a retenu notre attention est le choix fait par l'auteur de considérer l'habilitation comme un élément pouvant contribuer à l'efficacité organisationnelle (Boudrias, 2004).

Toutefois, notre intérêt se porte davantage sur l'habilitation psychologique comme état qui favorise la mobilisation plus que sur la relation entre les pratiques de gestion et l'habilitation.

Quant à la perception de reconnaissance au travail, nous constatons qu'elle « n'a pas à ce jour fait l'objet d'une conceptualisation systématique et d'une intégration historique satisfaisante (Brun et Dugas, 2005, p. 79). Les écrits que nous avons recensés traitaient des programmes et essentiellement des pratiques de gestion reliées à la reconnaissance. Aucun texte parmi les 692 notices trouvées pour *reconnaissance au travail* sur Érudit ne répond aux mots-clés : *perception des employés*.

Relativement au contexte subsaharien, nous avons retenu une étude réalisée au Gabon et intitulée « *Motivation, comportements organisationnels discrétionnaires et bien-être en milieu Africain : quand le devoir oblige?* » (Levesque et al., 2004). Les auteurs vérifient auprès de 146 employés gabonais de divers niveaux hiérarchiques des secteurs public et privé de la capitale, un modèle de comportements organisationnels discrétionnaires (COD) basé sur le modèle motivationnel de l'épuisement professionnel, et concluent que « contrairement à nos attentes, le lien entre la motivation et les comportements altruistes s'avérait négatif » (Levesque et al., 2004, p. 327). Pour notre propos, nous ne retenons pas la conception privilégiée par ces auteurs compte tenu que les comportements en question se définissent comme étant au-delà de la tâche. Notons que les résultats de cette étude appuient la généralisation des postulats de base de la théorie de l'auto-détermination (TAD) et du modèle motivationnel de l'épuisement professionnel (MMEP) ce qui renforce notre parti pris en faveur d'une conception universaliste des organisations.

Le concept de mobilisation a davantage à être étayé, Tremblay et Simard affirmant que : « Malgré l'intérêt porté à la mobilisation et à d'autres concepts comparables, malgré une meilleure connaissance des facteurs et des conséquences de cette performance comportementale, force est de constater que la mobilisation n'a pas donné lieu à d'importants efforts de conceptualisation » (Tremblay et al., 2005, p. 60). Quant aux travaux en contexte subsaharien, Laloy (2009) qualifie de « quantitativement pauvre » la recherche traitant des pratiques de gestion en Afrique dans sa critique d'un livre de Nizet et Pichault, édité en 2007 sur les performances des organisations africaines.

À la lumière de ce qui précède, l'objectif général de notre recherche est de décrire des conditions favorisant l'instauration ou le maintien d'un climat mobilisant au Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation du Burkina Faso. Cet objectif général se décline en trois objectifs spécifiques:

- Décrire la perception du soutien organisationnel chez des employés du MÉNA.
- Décrire l'habilitation psychologique de ces employés.
- Décrire leur perception de la reconnaissance de la part du MÉNA.

## **Chapitre 3 Cadre méthodologique**

Cette recherche vise à décrire les perceptions de cadres et de directions d'école primaire œuvrant au Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation du Burkina Faso, relativement au soutien organisationnel, à l'habilitation psychologique et à la reconnaissance dans l'organisation, perceptions considérées comme étant préalables à l'instauration ou au développement d'un climat organisationnel mobilisant. La mobilisation et les états psychologiques la favorisant relèvent de phénomènes humains qui font appel à la compréhension du vécu des gens et au sens qu'ils donnent aux événements. Pour saisir ce sens, qui se révèle par leurs représentations sociales, leurs repères normatifs, la lecture de leurs expériences personnelles (Quivy et Van Campenhoudt, 2006) nous avons retenu deux méthodes : le questionnaire et l'entretien. Le premier permet de récolter des données sur le niveau d'accord des répondants relativement à un ensemble d'énoncés portant sur les trois états psychologiques, tandis que le second aide à donner du relief à leurs réponses. L'ensemble des données récoltées fournit un regard assez exhaustif sur les perceptions des cadres et directions d'école primaire que nous avons interrogés.

### **3.1 Type de recherche et méthodes de collecte des données**

Pour décrire et illustrer les perceptions, nous avons donc eu recours à une méthodologie mixte permettant une collecte de données centrée sur l'individu. Cette approche pragmatique « permet le mariage stratégique de données qualitatives et quantitatives de façon cohérente et harmonieuse, afin d'enrichir les résultats de la recherche » (Karsenti, 2006, p. 2).

Dans un premier temps, des données de type quantitatif ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire visant à décrire le phénomène étudié et pouvant être traitées de façon statistique (Lamoureux, 2006). Le choix de cette méthode répondait à notre objectif de collecter des informations « sur des faits et des opinions » (Lamoureux, 2006, p. 139) auprès d'un nombre plus important de répondants (n=65) que nous n'aurions pu rejoindre par entrevue. Le questionnaire apporte une certaine quantification qui permet de « renforcer l'analyse [...] et permet au chercheur d'appuyer les conclusions qu'il tire » (Lamoureux, 2006, p. 206). Nous

avons opté pour une « administration directe » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 171) le répondant inscrivant lui-même son choix de réponse. Toutefois, Quivy et Van Campenhoudt (2006) évoquent la « superficialité » (p. 172) des réponses, ce qui justifie le recours à un entretien individuel. Ainsi, dans un deuxième temps, nous avons recueilli des données qualitatives par des entretiens auprès d'un nombre restreint d'informateurs, en vue d'enrichir, de compléter, d'explicitier et d'illustrer les informations obtenues par le questionnaire. Cette seconde méthode retenue a permis de répondre à notre quête de « réalités personnelles » (Lamoureux, 2006, p. 139). Nous avons opté pour l'entrevue individuelle semi-structurée et le groupe de discussion. Largement utilisée en sciences humaines, l'entrevue individuelle semi-structurée présente l'avantage de « combiner l'objectivité et la profondeur » (Lamoureux, 2006, p. 148). Toujours selon Lamoureux (2006), cette méthode permet notamment de noter les signes non verbaux, de repréciser une question, de donner un exemple, d'approfondir les éléments obtenus par le questionnaire et, par sa souplesse, de rejoindre le participant dans son cadre de travail et de comprendre son cadre de référence. Basé sur la communication et l'interaction humaine, l'entretien individuel permet au chercheur de retirer « des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés » et permet au participant « d'exprimer ses perceptions » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 173). Ces auteurs ajoutent qu'il s'agit d'une méthode qui convient particulièrement pour l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés, c'est-à-dire, leurs représentations sociales et leurs interprétations ce qui en fait un choix incontournable dans le cadre de notre recherche.

Dans sa forme semi-dirigée, l'entretien individuel se déroule à l'aide d'un cadre de questions visant à obtenir des informations; cela explique que toutes les questions ne sont pas nécessairement posées à tous les participants et qu'elles peuvent l'être dans un ordre différent selon les directions que prennent les échanges. Cette formule permet également de présenter, lorsque pertinentes, des pistes que le participant n'avait pas envisagées.

Quant au groupe de discussion, il comporte, outre certains avantages de l'entretien individuel (expression de sens, de perceptions, précision de la pensée), le bénéfice des interactions, des échanges d'opinions et même de la complémentarité entre les membres du groupe (Lamoureux, 2006). L'entretien de groupe permet « de recueillir les réactions spontanées »

(Lamoureux, 2006, p. 149), ce qui répondait à notre besoin d'obtenir un premier regard sur les résultats des premières analyses des réponses au questionnaire.

Le fait de combiner un questionnaire, des entretiens individuels semi-dirigés et des entretiens de groupe nous a permis de compter sur une complémentarité dans le but de comprendre davantage la réalité vécue par les gens rencontrés. Toutefois, ces méthodes présentent certaines limites. Pour Quivy et Van Campenhout (2006) les résultats obtenus par questionnaire sont souvent descriptifs étant dépourvus « d'éléments de compréhension » (p. 172). Nous mentionnons que notre présence à toutes les rencontres durant lesquelles les questionnaires ont été remplis a contribué à atténuer cet inconvénient. Quant à la méthode de l'entretien, Lamoureux (2006) prévient d'un possible effet de désirabilité sociale, ce qui amène le participant à adopter des comportements qui préservent son estime de soi, que ce soit face à lui-même ou à la personne qui mène l'entretien. Nous pensons que les mesures prises et communiquées pour assurer l'anonymat atténuent cet effet.

### **3.2 Répondants et participants**

L'échantillon à l'étude est issu de la population que constitue l'ensemble du personnel du MÉNA et est composé de deux catégories de personnel : les cadres et les directions d'école. Les cadres sont des directions de service ou d'unité administrative, des responsables de dossiers qui, dans leurs activités quotidiennes, peuvent être appelés à participer à l'élaboration des politiques, peuvent côtoyer le pouvoir politique et sont souvent en autorité sur d'autres employés. Ils ont généralement une bonne connaissance des activités du Ministère et sont souvent les émissaires pour faire connaître les décisions et documents officiels. La seconde catégorie regroupe des directions d'école qui sont responsables d'école primaire et ont le mandat d'en assurer le bon fonctionnement. Les deux catégories de personnel comptent des hommes et des femmes et sont représentées en milieu urbain et en milieu rural. Ainsi, pour chaque répondant, nous retenons ces caractéristiques que nous traitons comme variables dichotomiques : la fonction (31% de cadres et 69% de directions d'école); le genre (28% de femmes et 72% d'hommes); le lieu de travail (39% œuvrant en milieu urbain et 61% en milieu rural). Nous utilisons le terme *répondants* lorsque nous référons à ceux qui ont répondu au

questionnaire et nous utilisons le terme *participants* en référence à ceux qui ont participé aux entretiens individuels et aux groupes de discussion.

Pour le recrutement des répondants et des participants, nous avons établi un premier contact auprès d'une autorité du Ministère pour connaître la façon de fonctionner la plus adéquate pour réaliser notre recherche sur le terrain. Tous les participants à la recherche ont été sollicités sur place par l'intermédiaire d'un responsable du MÉNA qui a identifié des directions de service ou des responsables de groupes d'école susceptibles d'accueillir notre demande.

Nous avons tenu une première rencontre avec des personnes référées pour présenter le projet et préciser les actions à réaliser. Sur invitation des responsables concernés, les volontaires sont venus nous rencontrer les journées suivantes. L'échantillon a résulté du hasard selon les disponibilités de chacun et des moyens de communiquer avec eux. Au total, 73 employés ont répondu favorablement à l'invitation à participer à notre recherche. De ce groupe, 65 ont répondu au questionnaire parmi lesquels 17 ont participé à l'entretien individuel. La tenue des deux groupes de discussion a permis de rencontrer 7 employés; finalement, un cadre a participé à l'entretien sans répondre au questionnaire. Le Tableau 2 présente cette répartition.

Tableau 2 : *Caractéristiques des personnes rencontrées*

Répondants au questionnaire : 65							
20 Cadres				45 Directions d'école (Un directeur d'école n'a pas indiqué son milieu de travail)			
7 femmes		13 hommes		11 femmes		34 hommes	
Milieu urbain	Milieu rural	Milieu urbain	Milieu rural	Milieu urbain	Milieu rural	Milieu urbain	Milieu rural
5	2	8	5	3	8	9	24
Participants à l'entretien : 18 (1 participant n'a pas répondu au questionnaire)							
8 Cadres				10 Directions d'école			
4 femmes		4 hommes		4 femmes		6 hommes	
Milieu urbain	Milieu rural	Milieu urbain	Milieu rural	Milieu urbain	Milieu rural	Milieu urbain	Milieu rural
2	2	3	1	2	2	4	2
Participants aux groupes de discussion : 7							
Milieu urbain : Ministère central				Milieu urbain et rural : Ministère en région			
2 H		1 F		3 H		1 F	

### **3.3 Collecte de données**

Nous présentons en trois temps les informations relatives à la collecte des données. D'abord, les instruments de collecte retenus, ensuite les modalités d'utilisation de ces instruments et finalement les données collectées et le traitement de ces données.

#### **3.3.1 Instruments de collecte**

Les méthodes choisies pour la collecte de données répondent aux objectifs de la méthodologie mixte : le questionnaire, l'entretien individuel semi-dirigé et l'entretien de groupe semi-dirigé également.

##### **3.3.1.1 Le questionnaire**

Le questionnaire que nous avons administré, comporte 37 items et est constitué de quatre sections, les trois premières portant chacune sur un état psychologique : le soutien organisationnel perçu, l'habilitation psychologique et la reconnaissance perçue dans l'organisation. La quatrième section regroupe cinq énoncés complémentaires visant à préciser des perceptions notamment eu égard au programme ÉPT. Un espace a été proposé pour ajout de commentaires si souhaité. Afin de collecter les perceptions des répondants, nous nous sommes assurée que les énoncés réfèrent à des expériences et à un sentiment personnels par l'utilisation de « je, me, mes » plutôt que de retenir des énoncés de type descriptif d'une situation donnée. Pour permettre d'exprimer le degré d'approbation, nous avons retenu l'échelle d'attitude de type Likert et opté pour 4 échelons évitant ainsi un choix neutre. Les cotes 1 à 4 se déclinent comme suit : *pas du tout d'accord*, *un peu d'accord*, *d'accord* et *tout à fait d'accord*. Les cotes extrêmes permettent d'affirmer des choix et les cotes médianes indiquent la tendance. Dans les analyses qui suivront au chapitre 4, le degré d'approbation sous forme de niveau d'accord ainsi recueilli sera considéré comme une perception plus ou moins négative ou positive.

La première section du questionnaire porte sur le soutien organisationnel perçu (SOP) et compte 7 énoncés. Nous avons repris le questionnaire de Quenneville et al. (2010) pour les cinq premiers énoncés. Les dimensions abordées sont la valorisation de la contribution



(énoncé 1) et la considération personnelle et professionnelle (énoncés 2 à 5). Nous avons choisi d'ajouter deux énoncés à cette version. L'énoncé 6 concerne les moyens fournis pour faire la tâche, énoncé que nous avons jugé pertinent dans le contexte de ce pays en développement où les moyens sont souvent jugés insuffisants. L'énoncé 7 porte sur la formation et a été inspiré par Guerrero et Herrbach pour qui un « investissement dans l'accès à des programmes de formation et le perfectionnement apparaissent comme une pratique clé dans le développement du soutien organisationnel perçu » (2009, p. 10), et par Eisenberger et al. (1986) pour qui le SOP résulte d'actions qui donnent le signal que l'organisation croit dans ses employés en investissant dans leur potentiel.

La deuxième section du questionnaire traite de l'habilitation psychologique. L'instrument retenu est le questionnaire de Boudrias et al. (2010), qui est une version en français du questionnaire élaboré par Spreitzer (1995). Ce questionnaire porte sur les quatre composantes de l'habilitation psychologique (le sens, la compétence, l'autonomie et l'impact) et chacune compte 3 énoncés.

La troisième section porte sur la reconnaissance. Ne disposant pas d'un instrument traitant de la perception de la reconnaissance, nous avons rédigé les énoncés en nous appuyant sur Brun et Dugas (2005), St-Onge et al. (2005) et Eisenberger et al. (1986) qui identifient diverses formes de reconnaissance. Parmi elles, et sans tenir compte de la rémunération : l'information, les témoignages et remerciements (lettre, message, cérémonie), la rétroaction (feed-back), participation à des activités professionnelles, les récompenses (Brun et Dugas, 2005); la communication, les comportements, les symboles honorifiques, la visibilité, les biens et services, les conditions de travail (St-Onge et al. 2005); l'accès aux promotions et la perception de l'appréciation du supérieur (Eisenberger et al., 1986). Pour collecter les perceptions des participants relativement à leur sentiment d'être reconnu par le Ministère, nous avons établi deux thèmes : la communication (8 énoncés) qui traite de l'information partagée et de la communication avec les supérieurs et les récompenses (3 énoncés) qui incluent l'accès aux promotions.

La quatrième section du questionnaire comprend cinq énoncés d'ordre général qui apportent de l'information complémentaire spécifique au contexte burkinabé et à la mission du MÉNA. Ces énoncés réfèrent au Programme Éducation pour Tous (énoncés 33 et 34), à la connaissance de la tâche (35 et 36), au sentiment d'être impliqué dans le projet national d'Éducation (énoncés 20 et 37) et au sentiment de contribution à l'atteinte des objectifs (l'énoncé 22). Le Tableau 3 résume la structure du questionnaire à la suite du cadre conceptuel présenté au Tableau 1.

Tableau 3 : *Structure du questionnaire*

États psychologiques	Section	Volets (énoncés)
Soutien organisationnel perçu (SOP) (Eisenberger et al. 1986; Quenneville et al. 2010; Guerrero et Herrbach, 2009)	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Valorisation de la contribution (énoncé 1)</li> <li>– Considération personnelle et professionnelle (énoncés 2 à 5)</li> <li>– Mise à disposition des moyens pour faire le travail (énoncé 6)</li> <li>– Formation offerte (énoncé 7)</li> </ul>
Habilitation psychologique (Boudrias et al. 2010; Spreitzer, 1995)	2	Quatre composantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sens (énoncés 8, 12, 16)</li> <li>– Compétence (énoncés 9, 13, 17)</li> <li>– Autonomie (énoncés 10, 14, 18)</li> <li>– Impact (énoncés 11, 15, 19)</li> </ul>
Reconnaissance perçue (Brun et Dugas, 2005; St-Onge et al. 2005)	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Communication               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Information partagée (énoncés 21-27-28)</li> <li>○ Communication avec les supérieurs (énoncés 23, 24, 25, 26, 29)</li> </ul> </li> <li>– Récompenses et accès aux promotions (énoncés 30, 31, 32)</li> </ul>
Énoncés complémentaires reliés au contexte	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ÉPT (énoncés 33 et 34)</li> <li>– Connaissance de la tâche (énoncés 35,36)</li> <li>– Implication dans le projet collectif (énoncés 20* et 37)</li> <li>– Contribution (énoncé 22*)</li> </ul>

Note \*Bien que ces énoncés apparaissent sous le thème de la reconnaissance dans le questionnaire, lors de l'analyse, ils ont été traités comme des énoncés complémentaires.

Pour répondre à l'exigence d'avoir un vocabulaire univoque et connu (Lamoureux, 2006), une validation des énoncés a été faite, à distance, auprès de deux gestionnaires burkinabés. Cette action visait à éviter, dans la mesure du possible, des biais dans la formulation des énoncés.

Nous avons tenu compte des commentaires fournis et suite à cette validation, le mot « Ministère » a remplacé le mot organisation (énoncés 1 à 7); la notion de « supérieur immédiat » a été précisée par « celui qui est le plus près de moi » (énoncé 23); « groupe de travail » a été remplacé par « équipe de travail » (énoncé 11); « demande particulière » a été remplacée par « demande spéciale » (énoncé 4); « perfectionnement » a été remplacé par « formation continue » (énoncé 7); « objectifs et valeurs » ont été précisés par « objectifs professionnels et valeurs personnelles » (énoncé 5); et « toutes les capacités nécessaires » a été remplacé par « les capacités nécessaires » (énoncé 17). Un commentaire mentionnait également la difficulté à percevoir la différence de sens entre les énoncés 15, 19 et 23. Toutefois, ces énoncés, qui traitent justement du sens, ont été conservés tels quels parce que nous voulions utiliser le questionnaire intégral de Spreitzer (1995) dans la version en français validée par Boudrias et al. (2010). La durée de passation du questionnaire a également été validée soit entre 20 et 35 minutes. Enfin, le dernier commentaire émis concernait l'assurance à donner aux participants que toutes les mesures assurant la confidentialité étaient prises. Cette assurance a été comblée par le certificat éthique. À noter que le questionnaire n'est pas identifié par le nom; seuls la fonction, le genre et le milieu de travail y apparaissent, les informations personnelles apparaissant sur le formulaire d'acceptation. Ces dispositions visaient également à assurer l'anonymat. La version finale du questionnaire est présentée à l'annexe B.

### **3.3.1.2 L'entretien individuel**

L'entretien individuel semi-structuré a porté sur les trois thèmes traités par le questionnaire : le soutien organisationnel perçu, l'habilitation psychologique et la reconnaissance perçue dans l'organisation. Tous les participants à l'entretien, sauf un, avaient rempli le questionnaire avant la rencontre. L'entretien s'est déroulé dans le milieu de travail des répondants de façon individuelle, sauf pour deux participants qui ont souhaité être rencontrés ensemble. L'entretien s'est tenu deux jours après la passation du questionnaire à l'exception de trois répondants qui ont réalisé les deux activités dans la même journée. Un guide d'entretien a servi de cadre en identifiant des thèmes à aborder tout en gardant la flexibilité nécessaire pour bénéficier le plus possible d'avenues amenées par les participants durant les échanges. Nous avons réalisé tous

les entretiens en respectant les balises suivantes : entrer en matière et conclure de façon identique, aborder les trois thèmes, demander des exemples et des expériences vécues et solliciter des suggestions. L'ensemble des entretiens ont été enregistrés en audio.

Outre des questions directes, différentes modalités ont été utilisées telles des invitations à raconter un évènement, à réagir à un cas fictif, à verbaliser des situations souhaitées. Dans le cas du soutien organisationnel perçu, nous avons repris les dimensions du questionnaire évoquant la valorisation et la considération. Une formulation telle que : « Pouvez-vous me faire part d'un évènement qui démontre la considération du Ministère à votre égard? » a permis de recueillir des faits vécus. En ce qui concerne l'habilitation, nous avons invité les participants à nous relater des défis professionnels valorisants, à identifier les éléments personnels qui ont contribué à la réussite et ceux qui ont augmenté les difficultés. Quant à la reconnaissance, nous avons évoqué à la fois des comportements qui témoignent de la reconnaissance et des récompenses plus tangibles et invité les participants à nommer des évènements et à donner des exemples. Le guide d'entretien est présenté à l'annexe C.

### **3.3.1.3 Le groupe de discussion**

L'autre formule d'entretiens réalisée est le groupe de discussion semi-dirigé. Les deux rencontres que nous avons organisées visaient à collecter des réactions sur certaines tendances identifiées à la suite d'une première analyse sommaire des réponses au questionnaire. Les deux groupes étaient formés de gestionnaires. Le premier groupe était constitué de trois directeurs œuvrant au Ministère dans la Capitale. La seconde rencontre s'est tenue en région avec quatre cadres responsables de dossiers relevant du Ministère. Après un court exposé sur les objectifs de la recherche et les opérations déjà réalisées, nous avons présenté quelques résultats préliminaires tirés des premières analyses descriptives des données obtenues grâce aux questionnaires, invitant les participants à commenter, expliquer et réagir. Ces rencontres ont duré une heure et les participants ont accepté que leurs propos soient enregistrés. Le guide d'entretien est présenté à l'annexe D.

### **3.3.2 Modalités de collecte**

La collecte de données a été réalisée à l'hiver 2012 au Burkina Faso. Les autorités ministérielles du MÉNA qui ont autorisé la recherche ont reçu une copie de tous les documents remis aux participants.

Pour la passation du questionnaire, nous avons rencontré tous les participants, par petits groupes sur leur lieu de travail. En guise d'entrée en matière, nous avons situé le contexte de la recherche, présenté les objectifs poursuivis et précisé les précautions prises pour assurer la confidentialité des réponses. Nous avons sollicité leur participation et avons expliqué la nécessité de formaliser leur acceptation en signant un formulaire de consentement, conformément au certificat éthique obtenu de l'Université de Montréal. Une copie signée de ce formulaire, contenant la description du projet, a été remise à chacun. Lors de cette présentation, une invitation a été faite pour participer à l'entretien individuel par la suite en précisant qu'il était nécessaire d'accepter que la rencontre soit enregistrée. Nous avons remis personnellement le questionnaire sous forme papier à chacun et après un exemple, tous les répondants ont rempli individuellement le document.

Pour les entretiens individuels, nous avons rencontré chaque participant dans son milieu de travail également après avoir fixé un rendez-vous par téléphone. Après les salutations d'usage, l'enregistrement débutait par un court rappel du questionnaire que le participant avait rempli auparavant. Par la suite, le guide d'entretien (annexe C) était utilisé de façon souple pour permettre de maximiser ce temps passé avec les participants. À noter que l'utilisation du guide d'entretien a évolué au cours des différentes rencontres compte tenu de ce que nous entendions. Les remerciements d'usage de même que le témoignage de notre grande appréciation de cette contribution terminaient la rencontre. Les entretiens individuels ont duré entre 25 et 45 minutes.

Finalement, pour les deux groupes de discussion, bien que l'objectif ait été différent, le déroulement a été sensiblement le même et les rencontres ont duré en moyenne 45 minutes.

### **3.3.3 Les données collectées**

Le questionnaire et les entretiens individuels et de groupe ont permis de recueillir des données de type quantitatif par le premier et de type qualitatif pour les seconds. Pour chaque type d'instruments, nous présentons d'abord les données recueillies puis le traitement.

#### **3.3.3.1 Données issues des questionnaires**

Les données recueillies à l'aide des questionnaires ont servi à élaborer une base de données dans SPSS Statistics 20. Les variables indépendantes ont été identifiées à partir des caractéristiques dichotomiques des répondants avec des cotes 1 ou 2. Ce sont : le genre (femme 1, homme 2) ; la fonction (cadre 1, direction d'école 2) ; le lieu de travail (milieu urbain 1, milieu rural 2). Les variables dépendantes relevaient du choix du répondant : pas du tout d'accord 1, un peu d'accord 2, d'accord 3 et complètement d'accord 4 à l'ensemble des énoncés du questionnaire.

Pour traiter ces données, nous avons identifié chaque énoncé par le thème et le numéro; par exemple, l'énoncé 1 était identifié : soutien 1. Pour chaque énoncé, nous avons calculé des mesures de tendances centrales (la moyenne et la médiane), et ce pour chaque caractéristique. Nous avons également créé sept variables composites en nous référant au cadre conceptuel : une pour chaque état psychologique et une pour chaque composante de l'habilitation psychologique. La variable soutien organisationnel perçue globale résulte de la moyenne des cotes choisies par chaque répondant pour les sept premiers énoncés. Pour chaque composante de l'habilitation psychologique (sens, compétence, autonomie et impact) une variable a été créée résultant pour chacune de la moyenne des cotes choisies par chaque participant aux trois énoncés concernés. Ces moyennes ont permis de constituer la variable habilitation psychologique globale. Finalement, la variable reconnaissance perçue globale a été constituée de la moyenne des cotes choisies par chaque répondant aux onze énoncés afférents. Ainsi, les calculs des moyennes et des médianes ont pu être appliqués à chaque énoncé et à chaque variable composite, globalement puis en tenant compte de chacune des caractéristiques: la fonction, le genre et le milieu de travail.

Étant donné la taille de notre échantillon (N=65) et celles des sous-groupes relatifs à chaque caractéristique, nous avons jugé pertinent d'utiliser un test-t pour échantillons indépendants pour chaque énoncé et selon chaque caractéristique afin d'identifier les énoncés présentant des différences de moyennes statistiquement significatives. Nous avons également croisé les caractéristiques deux par deux (par exemple, la fonction et le genre) pour porter un regard descriptif sur les sous-groupes ainsi produits. Il ne nous a pas semblé indiqué de croiser les trois caractéristiques car certains sous-groupes ainsi obtenus comptaient trop peu de répondants.

### **3.3.3.2 Données issues des entretiens**

Nous avons d'abord produit le verbatim des 18 entretiens individuels et des 2 entretiens de groupe. Ce verbatim de 155 pages de texte à double interligne représente 10,5 heures d'enregistrement audio. Nous avons codé le verbatim des entretiens individuels à l'aide du logiciel QDA Miner 4.0.11. Celui des deux entretiens de groupe a été codé manuellement.

Les objectifs de notre recherche étant de décrire un phénomène, nous avons opté pour une démarche transversale en considérant chaque cas pour l'éclairage apporté à notre propos. Ainsi, toutes les unités de sens qui permettaient de comprendre davantage le propos, d'illustrer par des exemples et d'exprimer des attentes ont été retenues. Nous avons utilisé une grille de codage comprenant des rubriques, des catégories et des codes. Au nombre de cinq, les rubriques reprennent les éléments du cadre conceptuel : mobilisation, soutien organisationnel perçu, habilitation psychologique, reconnaissance perçue, et autre, cette dernière comptant deux catégories qui n'ont pu être inscrites dans les quatre précédentes et intitulées : Le Ministère et réflexions diverses.

Chaque rubrique se décline en catégories qui précisent le sujet abordé. Puis, ce sont les codes qui précisent les différentes facettes du thème. Lorsque le code n'était pas suffisamment explicite, nous avons ajouté une courte définition. Finalement, un exemple tiré du verbatim complète le tout. Notons que la grille de départ a évolué au fil des analyses pour tenir compte des propos plus personnels tels des récits d'évènements, des propositions d'amélioration, des exemples illustrant les perceptions.

Le Tableau 4 présente un exemple des éléments qu'on retrouve dans le livre des codes.

Tableau 4 : *Exemple des éléments constitutifs du livre des codes*

<b>Rubrique 2 : Perception du soutien organisationnel</b>		
Catégorie : Ce qui est considéré comme du soutien		
Code	Définition	Exemple d'unité de sens
Renforcement des capacités	Formation dans les fonctions exercées	...en termes de me rendre capable de leur rendre service.

Pour traiter le verbatim, nous avons utilisé des regroupements par codages, chaque unité de sens étant identifiée à son auteur. Il ne nous est pas apparu nécessaire de procéder à une validation du codage étant donné que les entretiens venaient appuyer ou compléter les données issues des questionnaires. Le livre des codes se trouve à l'annexe E.

### **3.4 Modalités de présentation des résultats**

La présentation des résultats se décline en trois parties : le soutien organisationnel perçu en première partie, l'habilitation psychologique en seconde partie et la reconnaissance organisationnelle perçue en troisième partie. Dans la première partie, les résultats du soutien organisationnel perçu sont présentés comme suit : d'abord, les résultats obtenus à chaque énoncé puis les résultats obtenus pour le soutien organisationnel perçu global. Toutefois, dans le but d'alléger le texte, une présentation plus concise a été retenue pour les deux parties suivantes en ne retenant que les énoncés jugés les plus pertinents, par thème ou composante, et en déplaçant les autres résultats en annexes. Nous utilisons les trois caractéristiques dichotomiques des répondants déjà identifiées : la fonction, le genre et le lieu de travail.

Pour chaque énoncé, nous présentons les moyennes et médianes d'accord selon chaque caractéristique. À partir de ces résultats, nous identifions la caractéristique avec laquelle nous allons poursuivre la présentation des résultats. Dans le cas où une caractéristique présente une différence de moyennes statistiquement significative au test-t, nous utilisons cette caractéristique pour poursuivre. Si aucune différence statistiquement significative (test-t) n'est présente, nous utilisons la caractéristique fonction (cadre et direction d'école). À noter que nous présentons les résultats au test-t uniquement lorsque les différences de moyennes sont



statistiquement significatives. Par la suite, nous présentons un graphique en boîte à moustaches et un tableau de la distribution des cotes des répondants selon la caractéristique retenue; puis nous précisons ensuite le graphique en ajoutant les deux autres caractéristiques. Suivent les données obtenues par les entretiens par une analyse systématique de contenu. Les extraits habillent en quelque sorte les données descriptives obtenues par le questionnaire les illustrant, les explicitant, les pondérant voire les contredisant. Les unités de sens présentées ouvrent également des pistes nouvelles ou proposent des exemples vécus qui enrichissent largement le propos. Pour les entretiens, la clé de lecture est la suivante : lettre C pour les cadres et D pour les directions d'école accompagnée d'un numéro selon l'ordre d'entrée des données. Les lettres GD1 et GD2 réfèrent aux deux groupes de discussions.

Nous concluons la présentation des résultats par une section portant sur la perception de la mobilisation organisationnelle, thème abordé au cours des entretiens. Ce thème qui a amorcé la réflexion à la base de notre recherche ne fait pas l'objet d'un énoncé spécifique du questionnaire mais servait de mise en situation lors des entretiens.

## Chapitre 4 Présentation des résultats

Ce chapitre comprend quatre parties : les trois premières présentent les résultats relatifs aux trois états psychologiques étudiés et la dernière porte sur des résultats spécifiques aux entretiens portant sur la mobilisation organisationnelle. La démarche systématique qui a été retenue pour le traitement des résultats de tous les énoncés se retrouve dans la première partie de ce chapitre qui porte sur le soutien organisationnel perçu. Toutefois, afin de rendre la lecture moins fastidieuse, la présentation a été allégée pour les deux parties suivantes. En effet, pour présenter les résultats concernant l'habilitation psychologique et la reconnaissance perçue, nous avons opté pour une formule plus ciblée sur les informations jugées les plus importantes. Toutefois, tous les résultats non présentés dans le texte principal sont rapportés dans les annexes.

### 4.1 Le soutien organisationnel perçu

Le soutien organisationnel perçu se définit comme une perception générale de l'employé quant au degré suivant lequel l'organisation valorise sa contribution et se préoccupe de son bien-être (Eisenberger et al., 1986). Les employés considèrent que l'organisation les soutient lorsqu'ils évaluent que celle-ci reconnaît leurs efforts et répond à certains de leurs besoins tels que ceux d'encouragement et d'approbation (Eisenberger et al., 1986).

Sept énoncés ont été proposés aux répondants afin de connaître leur niveau d'accord sur une échelle de type Likert, allant de *pas du tout d'accord*, (cote 1) à *complètement d'accord*, (cote 4). Nous avons traité les énoncés de la façon suivante : le soutien et la valorisation (énoncé 1); le soutien et la considération personnelle (énoncés 2 à 5); le soutien et les moyens fournis pour faire le travail (énoncé 6); le soutien et la formation (énoncé 7). Suit une section qui présente les résultats pour la variable soutien organisationnel perçu global. Des extraits d'entretien complètent chacune de ces parties en rapportant des propos qui illustrent, confirment, infirment, bref qui enrichissent les résultats présentés.

Une dernière partie a été ajoutée laquelle rapporte des propos que nous avons jugés intéressants de communiquer et qui traitent du soutien organisationnel et de la gestion efficace.

#### 4.1.1 Étude de l'énoncé en lien avec la valorisation

En regard de la définition d'Eisenberger et al. (1986), la valorisation est une partie essentielle du soutien organisationnel perçu.

##### 4.1.1.1 Énoncé 1 : Le Ministère valorise ma contribution à son bon fonctionnement.

Le Tableau 5 présente les moyennes et médianes d'accord obtenues à l'énoncé 1 pour chaque caractéristique. La représentation graphique du niveau d'accord avec l'énoncé en lien avec la fonction est l'objet de la Figure 2 et la distribution des fréquences est présentée au Tableau 6.

Tableau 5 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 1 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	<b>3,00</b>	3,00	20	Femme	2,61	3,00	18	Urbain	2,80	3,00	25
Direction d'école	<b>2,30</b>	2,00	43	Homme	2,49	3,00	45	Rural	2,35	3,00	37
Total	2,52	3,00	63	Total	2,52	3,00	63	Total	2,53	3,00	62

Note : Les moyennes présentant une différence statistiquement significative sont en caractère gras

La différence de moyennes en lien avec la fonction est statistiquement significative ( $t=2,713$  et  $p=0,009$ ) indiquant que la perception moyenne que le *Ministère valorise leur contribution* est plus positive chez les cadres que chez les directions d'école. La Figure 2 confirme cette appréciation plus positive chez les cadres avec une médiane à 3 alors qu'elle est à 2 chez les directions d'école. La distribution des cotes chez les cadres est plus concentrée dans la zone positive et est davantage concentrée en zone plus négative pour les directions d'école.

Le Tableau 6 montre que la proportion de répondants est presque inversée entre les deux fonctions pour les cotes extrêmes : alors que 5% des cadres et 27% des directions d'école indiquent qu'ils ne sont pas du tout d'accord avec l'énoncé, on observe à l'autre extrémité que ce sont 39% des cadres et 9% des directions d'école qui se disent tout à fait d'accord.

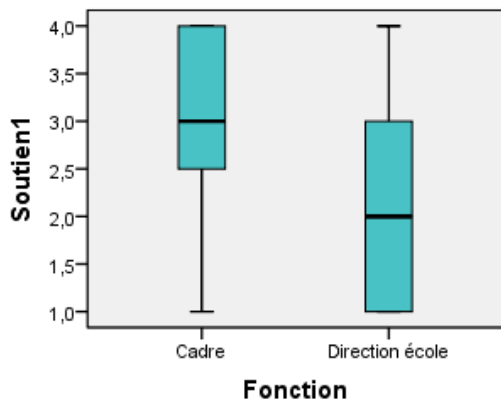


Figure 2. Distribution à l'énoncé 1 selon la fonction

Tableau 6 : Distribution des fréquences à l'énoncé 1 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	1	5	12	26,7
Un peu d'accord	4	20	10	22,2
D'accord	9	45	17	37,8
Complètement d'accord	6	30	4	8,9
Total	20	100	43	95,6

Les distinctions selon le genre et le lieu de travail font l'objet des Figures 3 et 4. La Figure 3 montre que l'accord plus important chez les cadres est plus marqué chez les femmes, aucune d'entre elles n'ayant choisi la cote 1 (pas du tout d'accord). Chez les directions d'école, on observe un accord plus important chez les hommes avec une médiane à 2,5 alors qu'elle est à 2,0 pour les femmes; à noter qu'on ne retrouve aucune cote 4 (complètement d'accord) chez ces dernières.

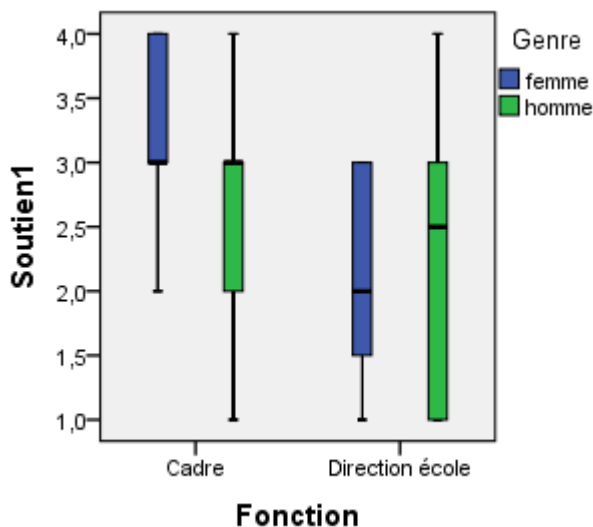


Figure 3. Distribution à l'énoncé 1 selon la fonction et le genre

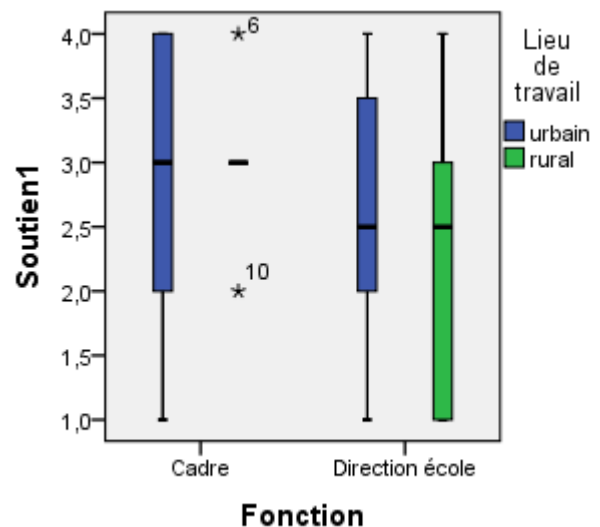


Figure 4. Distribution à l'énoncé 1 selon la fonction et le milieu de travail

La différence significative pour les cadres est accentuée par la caractéristique *femme*, la tendance positive étant plus importante chez les femmes cadres et la tendance négative l'étant davantage chez les directrices d'école. La Figure 4 montre que les cadres demeurent plus positifs que les directions d'école, quel que soit leur milieu de travail alors qu'elle montre une tendance plus positive chez les directions d'école de milieu urbain que de milieu rural.

#### **4.1.1.2 Apport des entretiens**

Les échanges tenus durant les entretiens individuels nous apprennent que la valorisation de la contribution passe par la reconnaissance des succès, « [...] peut-être lorsqu'ils ont reconnu les succès que nous avons à l'école pour nous donner un diplôme honorifique. » (D-13); par les encouragements, lorsqu'il y en a (D-13); ou encore par des récompenses (C-4, C-15). La « reconnaissance morale » est ce qui constituerait avant tout, l'expression du soutien pour un participant ajoutant toutefois que parfois c'est « un plus sur le salaire » (D-17) tout comme la valorisation de la fonction de direction d'école vue « comme un chef de service » (D-13), l'absence de remontrances ou de commentaires négatifs (D-6) et le fait d'« apporter de l'importance à tous les personnels, parce que c'est toute une chaîne et chaque maillon a besoin d'être bien huilé pour que ça marche très bien » (C-7). Pour un cadre, l'absence de valorisation s'explique par le fait qu'il travaille dans l'anonymat (C-15).

Les participants aux deux groupes de discussion (des cadres œuvrant dans les directions centrales et déconcentrées) ont été appelés à donner leur point de vue sur le sujet du soutien apporté par le Ministère. Au-delà de la contribution, ce premier énoncé met en lumière l'absence de travail à faire. La contribution suppose que certaines tâches ont été effectuées et que des efforts ont été fournis. Or, certains employés n'ont pas de travail à faire tous les jours : « D'abord, il faut donner du travail aux gens; il faut que l'homme ait quelque chose à faire » (GD2). Notons, pour terminer, que la perception plus négative exprimée par les directions d'école en réponse à l'énoncé, trouve écho également dans un groupe de discussion pour qui: « ce n'est pas seulement les directions d'école [...] le problème est général dans presque tous les services » (GD2).

## 4.1.2 Étude des énoncés en lien avec la considération

Nous regroupons 4 énoncés sous le thème de la considération, vue comme la manifestation d'un certain respect, comme le fait de reconnaître de l'humanité dans l'autre et comme le témoignage d'une empathie à l'égard de ce qui est vécu par les autres. C'est finalement la reconnaissance de la dignité chez les humains (Adegbidi, 1998).

### 4.1.2.1 Énoncé 2 : Le Ministère se soucie réellement de mon bien-être.

Le Tableau 7 présente les moyennes et médianes d'accord obtenues à l'énoncé 2 pour chaque caractéristique. La représentation graphique du niveau d'accord avec l'énoncé en lien avec la fonction est l'objet de la Figure 5 et la distribution des fréquences, du Tableau 8.

Tableau 7: Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 2 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	2,15	2,00	20	Femme	2,22	2,00	18	Urbain	2,20	2,00	25
Direction d'école	2,22	2,00	45	Homme	2,19	2,00	47	Rural	2,21	2,00	39
Total	2,20	2,00	65	Total	2,20	2,00	65	Total	2,20	2,00	64

Le Tableau 7 montre que cet énoncé reçoit un accord mitigé de l'ensemble des répondants, les moyennes et médianes allant de 2 à 2,22, donc plus près de la cote 2 (un peu d'accord).

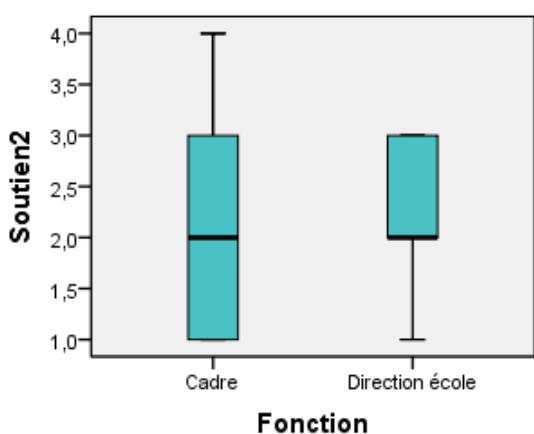


Figure 5. Distribution à l'énoncé 2 selon la fonction

Tableau 8 : Distribution des fréquences à l'énoncé 2 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	7	35,0	7	15,6
Un peu d'accord	6	30,0	21	46,7
D'accord	4	20,0	17	37,8
Complètement d'accord	3	15,0	0	0
Total	20	100,0	45	100,0

La Figure 5 et le Tableau 8 indiquent qu'aucune direction d'école n'est complètement en accord (cote 4) avec l'énoncé alors que la répartition des cotes va de 1 à 4 chez les cadres. Toutefois, on observe que 35% des cadres se disent n'être pas du tout d'accord (cote 1) contre seulement 15,6% des directions d'école. Ainsi, le niveau d'accord est plus étendu chez les cadres et assez homogène chez les directions d'école.

De plus, on observe au Tableau 8 que plus de 60% des répondants, cadres et directions d'école confondus, ne sont pas du tout (cote 1) ou un peu en accord (cote 2) avec l'énoncé, confirmant les faibles moyennes et médianes présentées au Tableau 7.

Les distinctions selon le genre et le lieu de travail font l'objet des Figures 6 et 7. La Figure 6 montre des distributions quasi identiques entre les hommes et les femmes qui exercent la même fonction. Quant au milieu de travail, la Figure 7 montre que seules les directions d'école de milieu urbain obtiennent une médiane plus élevée, soit 2,5, indiquant chez eux un désaccord un peu moins important que les autres groupes avec la perception que le ministère se soucie de leur bien-être.

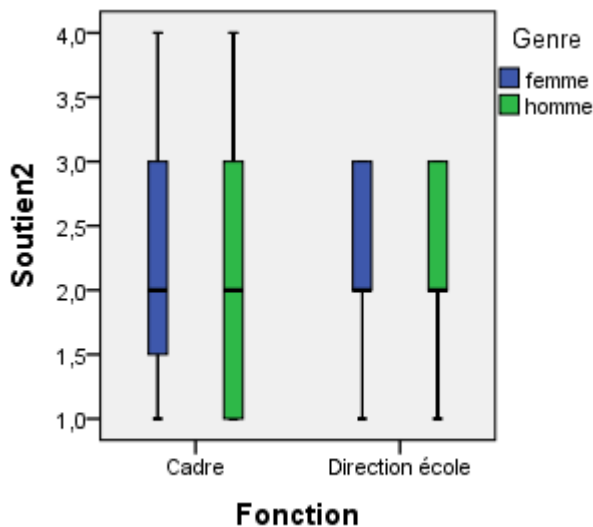


Figure 6. Distribution à l'énoncé 2 selon la fonction et le genre

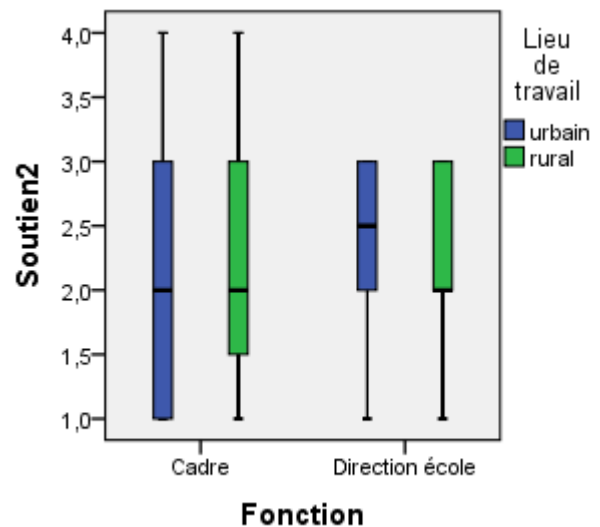


Figure 7. Distribution à l'énoncé 2 selon la fonction et le milieu de travail

#### 4.1.2.2 Énoncé 3 : Le Ministère se soucie réellement de mon niveau de satisfaction au travail

Le Tableau 9 présente les moyennes et médianes d'accord obtenues à l'énoncé 3 pour chaque caractéristique. La représentation graphique du niveau d'accord avec l'énoncé en lien avec le milieu de travail est l'objet de la Figure 8; la distribution des fréquences est présentée au Tableau 10.

Tableau 9 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 3 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	2,45	3,00	20	Femme	2,22	2,00	18	Urbain	<b>2,64</b>	3,00	25
Direction d'école	2,36	2,00	45	Homme	2,45	2,00	47	Rural	<b>2,23</b>	2,00	39
Total	2,38	2,00	65	Total	2,38	2,00	65	Total	2,39	2,00	64

Note : Les moyennes présentant une différence statistiquement significative sont en caractère gras.

La différence de moyennes en lien avec le milieu de travail est statistiquement significative ( $t=2,271$  et  $p=0,027$ ) les répondants de milieu urbain étant plus favorables à l'énoncé que les répondants de milieu rural. Ainsi, de façon statistiquement significative, comparativement à leurs collègues de milieu rural, les répondants de milieu urbain manifestent un accord plus positif avec l'énoncé concernant le souci qu'a le ministère de leur satisfaction au travail.

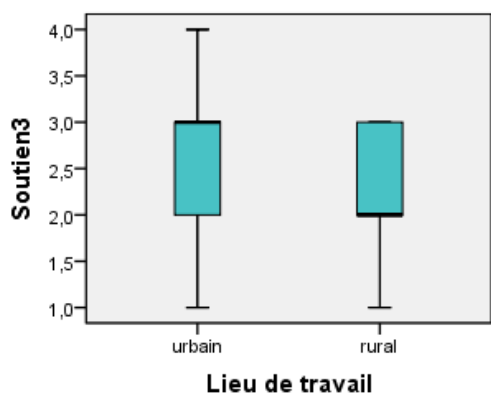


Figure 8. Distribution à l'énoncé 3 selon le milieu de travail

Tableau 10 : Distribution des fréquences à l'énoncé 3 selon le milieu de travail

	Urbain		Rural	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	1	4,0	5	12,8
Un peu d'accord	10	40,0	20	51,3
D'accord	11	44,0	14	35,9
Complètement d'accord	3	12,0	0	
Total	25	100,0	39	100,0



La Figure 8 permet de visualiser ce constat et montre un écart de médiane de 1 à la faveur des répondants de milieu urbain. On y voit également, ainsi qu’au Tableau 10, qu’aucun répondant de milieu rural n’est complètement d’accord avec l’énoncé alors que 12% des répondants urbains le sont; inversement, un seul répondant urbain n’est pas du tout d’accord (4%) contre 5 répondants chez ceux qui œuvrent en milieu rural (13%).

Les distinctions selon la fonction et le genre font l’objet des Figures 9 et 10. La Figure 9 montre qu’en milieu rural, ce sont les directions d’école qui ont le niveau d’accord le plus faible avec l’énoncé, la médiane y étant à 2 alors qu’elle se situe à 3 pour les trois autres groupes. En tenant compte du genre, on observe à la Figure 10 que les hommes ont une appréciation plus favorable que les femmes, et ce, de façon plus prononcée en milieu urbain, la médiane y étant à 3 chez les hommes urbains alors qu’elle est à 2,5 chez les femmes du même milieu.

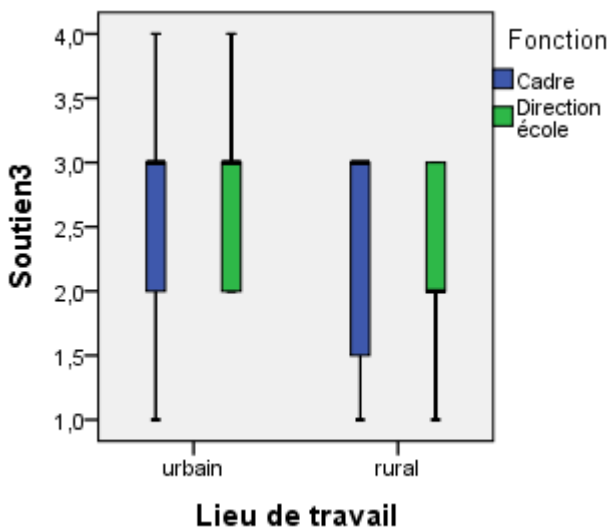


Figure 9. Distribution à l’énoncé 3 selon le milieu de travail et la fonction

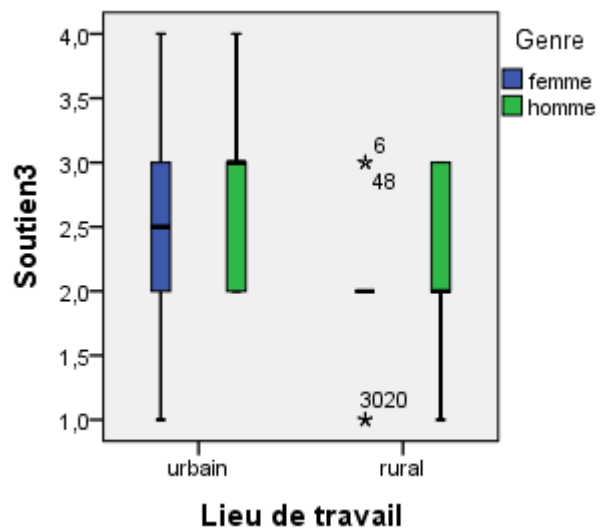


Figure 10. Distribution à l’énoncé 3 selon le milieu de travail et le genre

Ainsi, la perception que le Ministère se soucie de la satisfaction au travail est moins positive chez les directions d’école de milieu rural et chez les femmes, particulièrement chez les femmes cadres.

#### 4.1.2.3 Énoncé 4 : Le Ministère serait prêt à m'aider si je faisais une demande spéciale (hors de l'ordinaire).

Le Tableau 11 présente les moyennes et médianes d'accord obtenues à l'énoncé 4 pour chaque caractéristique. La représentation graphique du niveau d'accord avec l'énoncé en lien avec la fonction est l'objet de la Figure 11; la distribution des fréquences suit au Tableau 12.

Tableau 11 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 4 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	2,20	2,00	20	Femme	2,00	2,00	18	Urbain	2,16	2,00	25
Direction d'école	1,96	2,00	45	Homme	2,04	2,00	47	Rural	1,95	2,00	39
Total	2,03	2,00	65	Total	2,03	2,00	65	Total	2,03	2,00	64

Le Tableau 11 montre un niveau d'accord mitigé avec des résultats allant de 1,95 à 2,2, pour tous les groupes de répondants. La Figure 11 montre une distribution où la médiane est à 2 aussi bien pour les cadres que pour les directions d'école, ces dernières étant plus présentes sous la cote 2. Le Tableau 12 vient chiffrer cette tendance négative générale quant à la perception que *Le Ministère serait prêt à les aider* à l'occasion d'une demande hors de l'ordinaire. Ce tableau montre en effet que plus de 70% des répondants ont choisi les cotes 1 (pas du tout d'accord) et 2 (un peu d'accord).

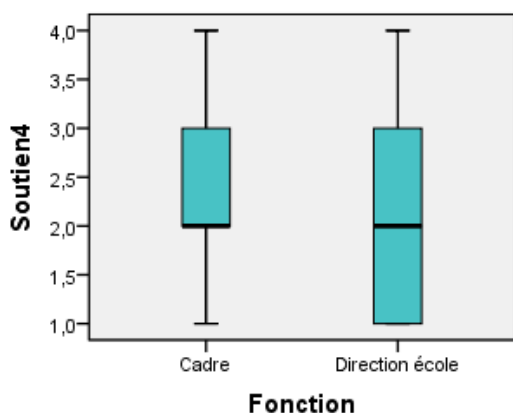


Figure 11. Distribution à l'énoncé 4 selon la fonction

Tableau 12 : Distribution des fréquences à l'énoncé 4 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	4	20,0	15	33,3
Un peu d'accord	10	50,0	18	40,0
D'accord	4	20,0	11	24,4
Complètement d'accord	2	10,0	1	2,2
Total	20	100,0	45	100,0

Les distinctions selon le genre et le lieu de travail font l'objet des Figures 12 et 13. On y observe que la médiane est à 2 que l'on tienne compte du genre ou du lieu de travail. Toutefois, les différents groupes présentent tout de même des distributions différentes.

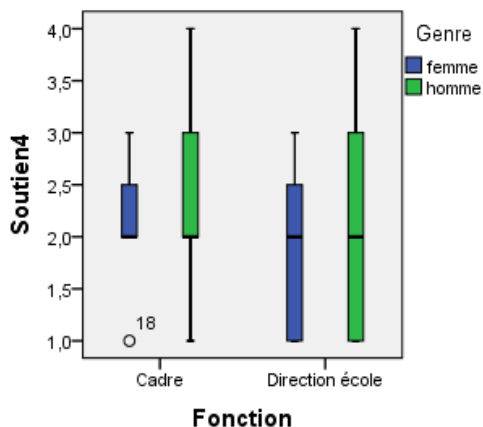


Figure 12. Distribution à l'énoncé 4 selon la fonction et le genre

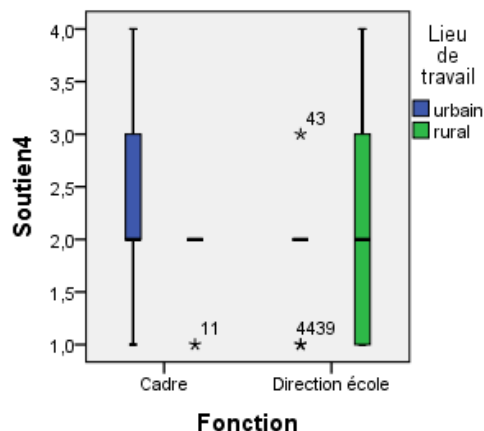


Figure 13. Distribution à l'énoncé 4 selon la fonction et le milieu de travail

Ainsi, la distribution à la Figure 12 est plus étendue, allant de 1 à 4 pour les hommes alors qu'elle ne dépasse pas 3 chez les femmes aucune d'entre elles n'étant complètement d'accord avec l'énoncé. La Figure 13 montre une distribution inversée quant au milieu de travail; elle s'étend de 1 à 4 en milieu urbain pour les cadres et en milieu rural pour les directions d'école, alors que les deux autres catégories affichent une distribution concentrée à la médiane.

#### 4.1.2.4 Énoncé 5 : Le Ministère prend en considération mes objectifs professionnels et mes valeurs personnelles.

Le Tableau 13 présente les moyennes et médianes d'accord obtenues à l'énoncé 5 pour chaque caractéristique. La représentation graphique du niveau d'accord en lien avec la fonction est l'objet de la Figure 14; la distribution des fréquences est présentée au Tableau 14.

Le Tableau 13 montre que les moyennes et médianes sont plus élevées chez les cadres que chez les directions d'école.

Tableau 13 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 5 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	2,60	3,00	20	Femme	2,39	2,50	18	Urbain	2,56	2,00	25
Direction d'école	2,36	2,00	44	Homme	2,46	2,00	46	Rural	2,37	2,50	38
Total	2,44	2,00	64	Total	2,44	2,00	64	Total	2,44	2,00	63

La Figure 14 illustre cet accord plus important chez les cadres que chez les directions d'école avec un écart de 1 point de médiane indiquant que les cadres perçoivent davantage positivement le fait que le Ministère prenne en considération leurs valeurs et objectifs. Le Tableau 14 montre que les cotes extrêmes, 1 et 4, ont été choisies en proportion inverses, expliquant ainsi la différence de médiane présentée à la Figure 14. En effet, 10% des cadres se disent complètement d'accord, alors que sensiblement la même proportion des directions d'école se dit n'être pas du tout d'accord.

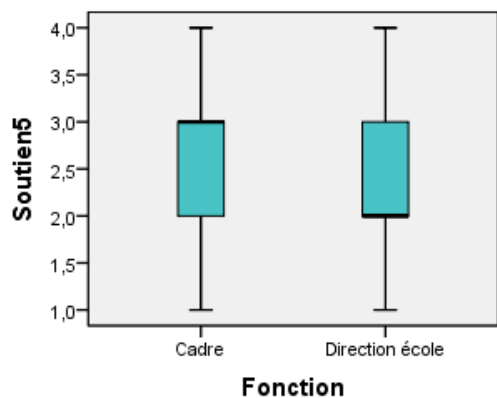


Figure 14. Distribution à l'énoncé 5 selon la fonction

Tableau 14 : Distribution des fréquences à l'énoncé 5 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	1	5,0	6	13,3
Un peu d'accord	8	40,0	18	40,0
D'accord	9	45,0	18	40,0
Complètement d'accord	2	10,0	2	4,4
Total	20	100,0	44	97,8

Les distinctions selon le genre et le lieu de travail font l'objet des Figures 15 et 16. Ces figures montrent que ni le genre ni le lieu de travail n'apportent de distinctions quant à l'accord médian avec l'énoncé : les cadres, hommes et femmes, de milieu rural et urbain, sont en accord (cote 3) avec l'énoncé.

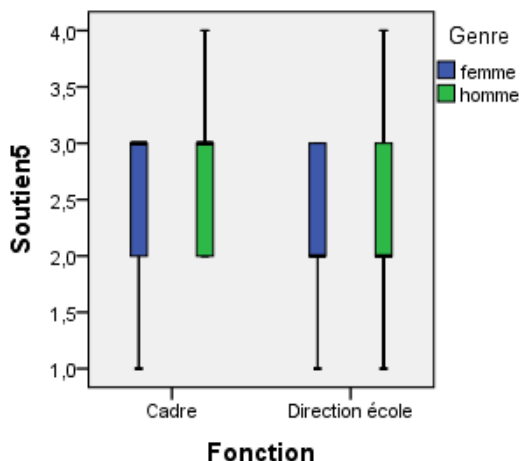


Figure 15. Distribution à l'énoncé 5 selon la fonction et le genre

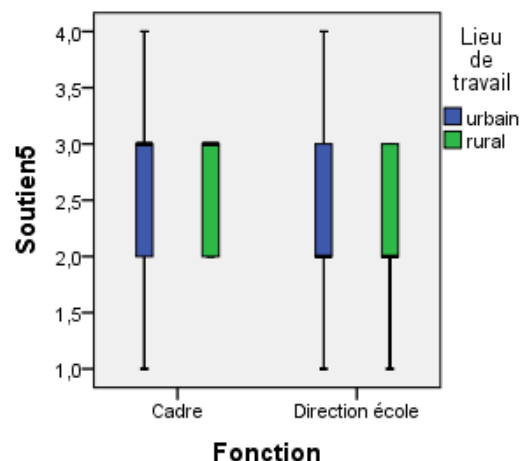


Figure 16. Distribution à l'énoncé 5 selon la fonction et le milieu de travail

Chez les directions d'école, l'accord médian inférieur de 1 point est le même pour les hommes et les femmes, de milieu rural et de milieu urbain. Nous constatons donc une tendance voulant que les cadres aient une perception plus positive que les directions d'école de la proposition que le *Ministère prend en considération leurs objectifs professionnels et leurs valeurs personnelles*. On note que les cadres de milieu rural forment un groupe assez homogène, n'ayant aucune cote extrême et se situant entre les cotes 2 et 3.

#### 4.1.2.5 Apport des entretiens

Bien que la perception soit relativement négative quant à ces 4 énoncés, plusieurs répondants ont considéré le fait de pouvoir compter sur un salaire, et ce de façon régulière, comme une manifestation de considération et de soutien de la part du Ministère manifestant ainsi un souci du bien-être de ses agents. « Je dirais oui, puisque j'ai un salaire régulier; y'a pas eu de fin de mois où je n'ai pas été payé » (D-17). Cet élément a été confirmé autant chez les cadres que chez les directions d'école (C-2, C-4, D-4, D-19, D-3). Par rapport au souci qu'a le Ministère de leur bien-être, on trouve deux directions d'école qui ont une opinion négative tranchée : « Dans ma situation, je dirais non. » (D-12). « Je n'ai jamais eu cette impression que le Ministère de façon particulière s'intéresse à mon bien-être. » (D-13). Ici, on peut ajouter que ces deux participants œuvrent en milieu rural ce qui conforte les résultats négatifs obtenus à l'énoncé 3 quant au milieu de travail, la différence de moyennes selon cette caractéristique

étant statistiquement significative. On peut relier cette perception négative à la situation particulière du pays en développement et en manque de ressources. Les milieux ruraux offrent des conditions difficiles (déplacements compliqués, absence d'électrification, etc.) qui peuvent expliquer cette perception. Toutefois, bien que 35% des cadres aient choisi la cote 1 (pas du tout d'accord) à l'énoncé 3, aucun ne s'est exprimé de façon aussi catégorique lors des entretiens. Si globalement la perception est négative, certains répondants ont démontré une certaine compréhension de la situation particulière du pays qui fait face à des ressources restreintes et des effectifs importants du Ministère. On soutient que d'une façon générale, le MENA fait des efforts, mais que c'est toujours insuffisant (C-5, C-4, D-3, C-7). Certaines pratiques, si elles étaient adoptées par le MÉNA, seraient considérées comme du soutien et de la considération de la part de certains répondants; par exemple, l'instauration d'une mutuelle (D-3, C-1) démontrerait que le MÉNA est soucieux de la santé de ses employés lesquels pourraient alors obtenir soins et médicaments étant entendu qu'une Mutuelle suppose un partage des coûts. Finalement, le soutien de l'organisation a une connotation sociale, voire familiale tel que souligné par un groupe de discussion pour qui le soutien c'est « se sentir en famille chez nous, l'aspect famille » (GD2).

### **4.1.3 Étude de l'énoncé en lien avec les moyens fournis**

#### **4.1.3.1 Énoncé 6 : Le Ministère s'assure que je dispose des moyens nécessaires pour réaliser ma tâche.**

Le Tableau 15 présente les moyennes et les médianes d'accord obtenues à l'énoncé 6 pour chaque caractéristique. La représentation graphique du niveau d'accord avec l'énoncé en lien avec la fonction est l'objet de la Figure 17; la distribution des fréquences est présentée au Tableau 16.

Le Tableau 15 montre une tendance négative pour tous les répondants, peu importe la caractéristique considérée, les moyennes et médianes se situant près de la cote 2 (un peu d'accord).

Tableau 15 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 6 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	2,10	2,00	20	Femme	1,94	2,00	18	Urbain	2,08	2,00	25
Direction d'école	2,00	2,00	45	Homme	2,06	2,00	47	Rural	2,00	2,00	39
Total	2,03	2,00	65	Total	2,03	2,00	65	Total	2,03	2,00	64

La Figure 17 permet de mieux visualiser la tendance négative générale. La seule cote à 4 (complètement d'accord) chez les directions d'école est à considérer comme atypique, la distribution dans la partie négative étant assez homogène. Le Tableau 16 chiffre la tendance illustrée à la Figure 17 et montre que cette perception négative est accentuée chez les directions d'école, 75% d'entre eux ayant choisi les cotes 1 et 2, soit 10% de plus que chez les cadres.

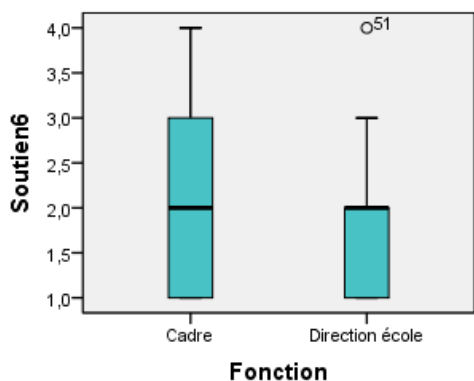


Figure 17. Distribution à l'énoncé 6 selon la fonction

Tableau 16 : Distribution des fréquences à l'énoncé 6 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	6	30,0	12	26,7
Un peu d'accord	7	35,0	22	48,9
D'accord	6	30,0	10	22,2
Complètement d'accord	1	5,0	1	2,2
Total	20	100,0	45	100,0

Les distinctions selon le genre et le lieu de travail font l'objet des Figures 18 et 19. Bien que la médiane soit à 2 pour tous les groupes, on constate, à la Figure 18, une tendance légèrement plus négative chez les femmes directrices d'école quant à la question des moyens fournis pour faire leur travail. Et comme le montre la Figure 19, en milieu urbain, ce sont les cadres qui ont un accord plus important avec l'énoncé alors qu'en milieu rural ce sont les directions d'école.

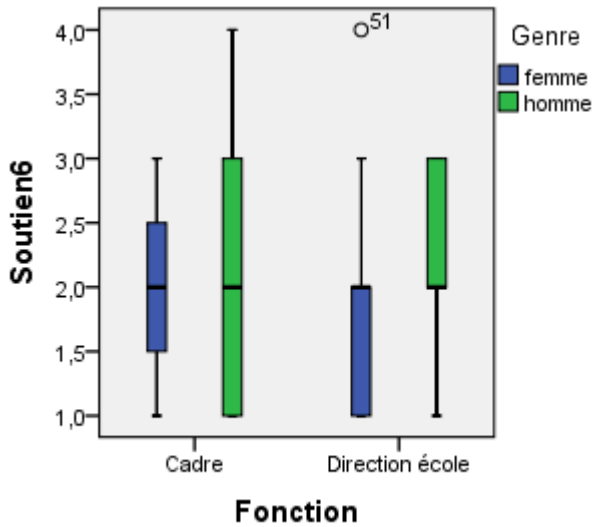


Figure 18. Distribution à l'énoncé 6 selon la fonction et le genre

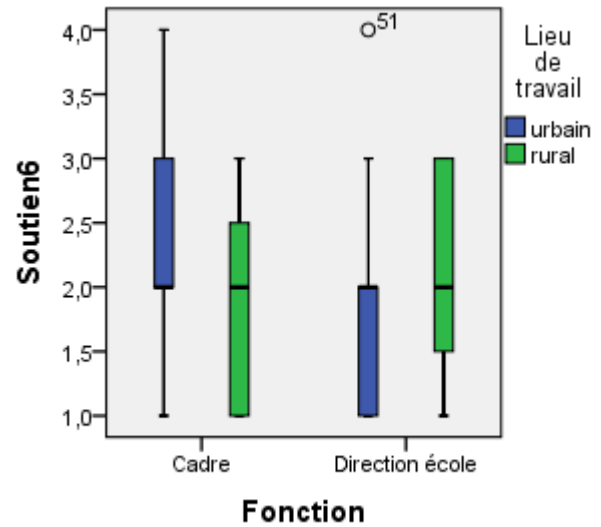


Figure 19. Distribution à l'énoncé 6 selon la fonction et le milieu de travail

Il en ressort que pour cet énoncé, les répondants témoignent qu'ils sont un peu d'accord (cote 2) avec le fait qu'ils disposent « des moyens nécessaires pour réaliser leur tâche ». Les distributions montrent que les hommes sont plus positifs que les femmes qui exercent les mêmes fonctions qu'eux (Figure 18) et, qu'en milieu urbain, la tendance est plus positive chez les cadres et négative chez les directions d'école (Figure 19).

#### 4.1.3.2 Apport des entretiens

La question des moyens pour faire le travail reçoit une appréciation négative assez générale. Les entretiens ont permis de préciser en quoi consistent les moyens insuffisants et d'identifier ceux qui seraient considérés comme étant du soutien de la part du Ministère. Lorsque nous avons abordé avec les participants le soutien qu'ils percevaient recevoir, la moitié des éléments cités relevaient des moyens fournis pour faire le travail. Pour les directions d'école, un des premiers moyens identifiés est le financement pour le fonctionnement de base de l'école, ce financement devant être demandé aux parents des élèves dans certains cas (D-13); on parle ici de petit matériel tel que la craie et les fournitures comme les cahiers de préparation des maîtres (D-3, D-6, D-11). La décentralisation vécue récemment au pays ne semble pas faciliter les choses : « Nous ne comprenons pas pourquoi ça reste à la mairie » (D-13); ou pourquoi les ressources « ne parviennent pas aux acteurs » (D-5). En plus du budget de



fonctionnement, la fourniture de carburant (C-5, C-9, D-19, D-13b, D-38), du matériel informatique (D-18), « des tables-bancs, des chaises, des armoires, des bureaux » (D-12), « du matériel didactique » (D-2), des communications téléphoniques (C-5, D-13b) sont des éléments identifiés comme pouvant démontrer le soutien du Ministère. Des participants dénoncent la répartition inadéquate des ressources humaines dans les milieux « manquant à certains endroits pendant que d'autres en débordent » (C-12).

Ces questions ont été portées à l'attention des participants aux groupes de discussion. En ce qui concerne la décentralisation qui vise la prise en charge des besoins par les instances locales, elle en est à ses balbutiements : « l'idéal qu'on poursuit c'est que les fonds soient mis à la disposition de chaque école » (GD1). Quant à la question des moyens, limités il va sans dire, on apprend que : « dans le budget 2012, 70% du budget va être versé au niveau déconcentré et décentralisé : 70%, géré par ce niveau-là. » (GD1). Mais cette information ne semble pas être parvenue dans les milieux et cela est attribué à « un problème de relais [...] de l'information » (GD1). La question de la participation financière des parents a suscité des débats reliés à la gratuité scolaire : « Est-ce que la communauté ne doit pas accompagner un peu l'éducation? » (GD2). Dans ce même groupe de discussion, on a également évoqué l'effet d'une gestion financière de qualité qui, faite correctement, crée de meilleures dispositions chez les associations de parents (APE).

#### **4.1.4 Étude de l'énoncé en lien avec la formation**

##### **4.1.4.1 Énoncé 7 : Le Ministère me fournit la formation continue nécessaire pour réaliser ma tâche.**

Le Tableau 17 présente les moyennes et médianes d'accord obtenues à l'énoncé 7 pour chaque caractéristique. La représentation graphique du niveau d'accord en lien avec la fonction est l'objet de la Figure 20; la distribution des fréquences est présentée au Tableau 18.

Tableau 17 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 7 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	2,45	2,50	20	Femme	2,39	2,00	18	Urbain	2,52	2,00	25
Direction d'école	2,24	2,00	45	Homme	2,28	2,00	47	Rural	2,18	2,00	39
Total	2,31	2,00	65	Total	2,31	2,00	65	Total	2,31	2,00	64

Le Tableau 17 montre des moyennes et médianes qui se situent entre 2 et 2,5 pour tous les groupes. En d'autres termes, pour chacune des caractéristiques considérées, nous constatons un accord moyen mitigé avec l'énoncé 7, plus près de la cote 2 (un peu d'accord). La Figure 20 permet de visualiser la tendance d'accord plus positive chez les cadres que chez les directions d'école sans toutefois que les premiers expriment un réel accord (cote 3). La médiane à 2 chez les directions d'école indique une tendance négative quant à la formation reçue en soutien à la réalisation de leur tâche. Au Tableau 18, on observe que seulement 31,1% des directions d'école se disent d'accord (cote 3) ou complètement d'accord (cote 4) avec l'énoncé alors que 50% des cadres le sont.

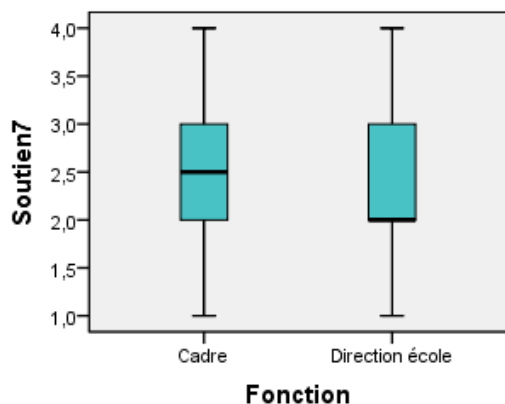


Tableau 18 : Distribution des fréquences à l'énoncé 7 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	2	10,0	5	11,1
Un peu d'accord	8	40,0	26	57,8
D'accord	9	45,0	12	26,7
Complètement d'accord	1	5,0	2	4,4
Total	20	100,0	45	100,0

Figure 20. Distribution à l'énoncé 7 selon la fonction

Les distinctions selon le genre et le lieu de travail font l'objet des Figures 21 et 22.

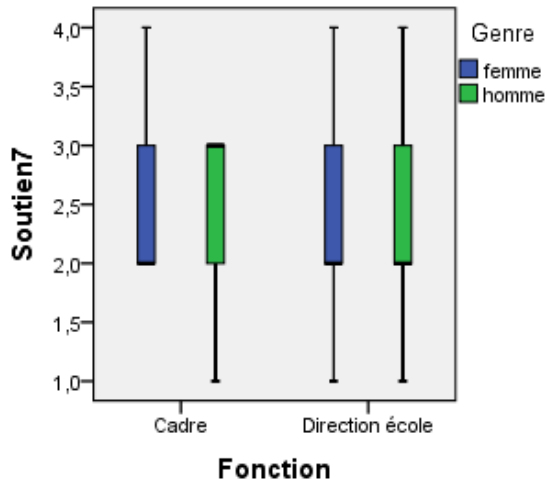


Figure 21. Distribution à l'énoncé 7 selon la fonction et le genre

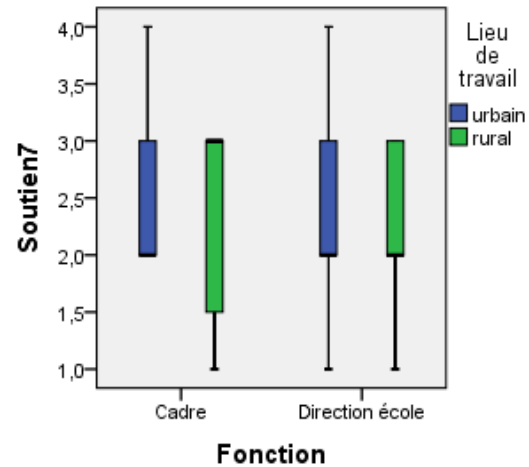


Figure 22. Distribution à l'énoncé 7 selon la fonction et le milieu de travail

Chez les cadres, on observe à la Figure 21, une tendance positive d'accord plus importante chez les hommes que chez les femmes avec un écart de 1 point de médiane, alors que la distribution est sensiblement la même chez les directions d'école, hommes ou femmes. En ce qui concerne le lieu de travail, la Figure 22 montre qu'en milieu rural, on ne trouve aucune cote 4 (complètement d'accord). Toutefois, quel que soit le milieu, la médiane est plus élevée chez les cadres que chez les directions d'école. Ainsi, les directions d'école, tous sexes et tous milieux de travail confondus, manifestent une faible appréciation moyenne constante de la formation que le Ministère leur fournit pour réaliser leur tâche en obtenant une médiane au niveau 2.

#### 4.1.4.2 Apport des entretiens

Dans un des groupes de discussion, il ressort que le sens donné au soutien par les répondants et les participants n'était peut-être pas univoque: « Est-ce le soutien pédagogique? [...] au niveau des CEB y'a l'équipe d'encadrement qui apporte un appui. [...] Peut-être que le soutien que les gens décrivent, c'est le soutien moral et financier au regard peut-être de l'environnement économique et au regard peut-être des autres ministères » (GD2). Toutefois, des participants ont cité certains éléments qu'ils considéraient comme du soutien organisationnel notamment « la formation continue » qui a été citée (C-7, C-8) comme un élément du soutien dans l'organisation. Lorsque la formation fut suggérée par notre question,

c'est unanimement que cet élément a été considéré comme du soutien. « C'est un des meilleurs soutiens » (C-9), « Oui. C'est un soutien important » (D-19). Ainsi, les entretiens mettent en évidence un certain lien entre la formation et la perception du soutien organisationnel. À noter que même la formation offerte aux enseignants est considérée comme du soutien : « les activités pédagogiques, [...] le recyclage, c'est organisé par le Ministère qui nous appuie. » (D-10). L'activité de formation considérée la plus importante demeure la conférence annuelle qui regroupe les cadres d'une part et les directions d'école d'autre part. Malgré quelques commentaires critiques, elle a été mentionnée comme étant appréciée (D-17, D-12), perçue comme de la formation (D-10, D-18) et pertinente (C-5, C-7, D-6, D-19). Les quelques échos négatifs reçus concernaient généralement les thèmes parfois imposés (D-3) et pas toujours pertinents pour la gestion des écoles (D-11, D-13).

L'accès à la formation s'est révélé être une attente importante de soutien de la part du MÉNA, particulièrement lors d'une première nomination à des postes de gestion. Les directions d'école sont appelées à exercer des fonctions pour lesquelles elles n'ont eu aucune formation : « Le management, c'est où? En tout cas, je n'en ai pas reçu? » (D-13). Parlant de son expérience pratique, un répondant souligne que : « [...] quant à l'administration, je n'en ai pas » (D-18). Le volet administratif (D-18) la gestion des ressources humaines notamment des conflits (D-17), sont des domaines identifiés comme nécessitant du renforcement de capacités. La formation professionnelle de base « n'est pas solide », « les besoins de formation ne sont pas identifiés » et l'absence de « formateurs qualifiés » sont des éléments mentionnés par un participant (C-3). La formation à distance, lorsque possible, est considérée comme de la formation, chacun se formant à sa manière (D-10). Finalement, c'est en termes de le « rendre capable de leur rendre service » qu'un participant (D-3) souhaiterait voir le soutien du Ministère. Cette question de la formation a suscité de nombreux commentaires de la part des participants aux groupes de discussions. L'inadéquation entre la formation reçue par les directions d'école et les exigences du métier a été relevée : « Gestionnaire d'un établissement c'est un métier à part » (GD1). Les attentes quant au rôle de direction d'école relèvent à la fois du management et de l'encadrement des enseignants (GD1).

### 4.1.5 Synthèse des résultats des énoncés

Nous débutons notre synthèse des résultats par la présentation des corrélations inter-énoncés qui permettent d'identifier les énoncés qui sont en relation les uns avec les autres, de façon positive ou négative et par la suite de faire des choix stratégiques d'actions quant à leur impact. Ensuite, nous constituons trois catégories d'énoncés : ceux pour lesquels on observe des différences de moyenne significatives confirmées par un test-t (cas 1); ceux pour lesquels on observe des différences non-confirmées par un test-t (cas 2); et ceux pour lesquels on n'observe pas ou peu de différences entre les répondants (cas 3).

#### 4.1.5.1 Énoncés présentant des corrélations significatives au seuil 0,01

Nous retenons les corrélations significatives moyennes et de grande taille, supérieures à 0,30, au seuil 0,01. Les figures 23 et 24 présentent ces corrélations obtenues pour les sept énoncés.

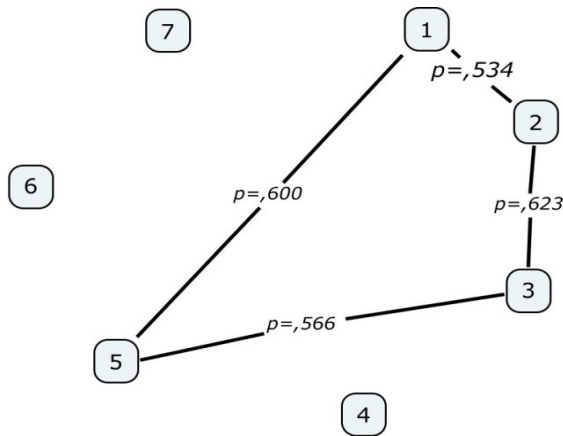


Figure 23. SOP : Carte des corrélations de grande taille (supérieures à 0,5)

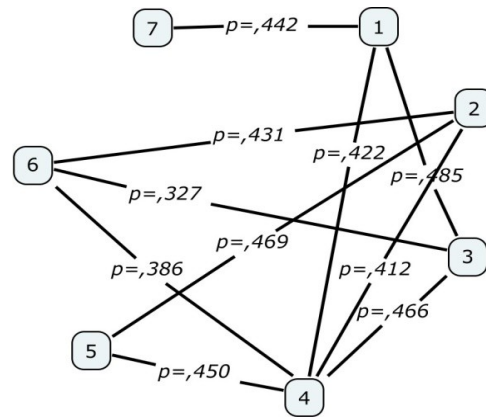


Figure 24. SOP : Carte des corrélations de taille moyenne (supérieures à 0,3)

Les figures 23 et 24 montrent que la perception que le Ministère valorise la contribution de ses agents (énoncé 1) est corrélée avec chacun des quatre énoncés portant sur la considération personnelle : de façon importante ( $>0,5$ ) avec la perception du souci de bien-être (énoncé 2) et de la prise en considération des objectifs personnels des répondants (énoncé 5), et moyenne avec le souci de la satisfaction au travail (énoncé 3) et la perception de pouvoir compter sur le Ministère en cas de besoin hors de l'ordinaire (énoncé 4). On note la présence de corrélations,

de taille moyenne ou de grande taille, entre les cinq premiers énoncés. Quant aux énoncés 6 et 7, on observe que l'accès à la formation est corrélé à la reconnaissance de la contribution et que l'accès aux moyens pour faire le travail est corrélé aux manifestations de la considération personnelle.

Au Tableau 19, ces énoncés se partagent entre trois types de résultats : énoncés qui présentent des différences statistiquement significatives au test-t (cas 1), énoncés qui présentent des tendances non appuyées par un test-t (cas 2) et énoncés qui présentent peu ou pas de différences entre les répondants (cas 3).

Tableau 19 : *Soutien organisationnel perçu : synthèse des énoncés*

Thème	Énoncés	Cas
Soutien et valorisation	Énoncé 1 : Le Ministère valorise ma contribution à son bon fonctionnement	Cas 1
Soutien et considération personnelle	Énoncé 2 : Le Ministère se soucie réellement de mon bien-être.	Cas 3
	Énoncé 3 : Le Ministère se soucie réellement de mon niveau de satisfaction au travail	Cas 1
	Énoncé 4 : Le Ministère serait prêt à m'aider si je faisais une demande spéciale (hors de l'ordinaire)	Cas 3
	Énoncé 5 : Le Ministère prend en considération mes objectifs professionnels et mes valeurs personnelles	Cas 2
Soutien et moyens fournis	Énoncé 6 : Le Ministère s'assure que je dispose des moyens nécessaires pour réaliser ma tâche	Cas 3
Soutien et formation	Énoncé 7 : Le Ministère me fournit la formation continue nécessaire pour réaliser ma tâche	Cas 3

#### 4.1.5.2 Énoncés présentant des différences de moyennes statistiquement significatives au test-t (cas 1)

Deux énoncés présentent des différences de moyennes statistiquement significatives : l'énoncé 1 et l'énoncé 3. Le premier porte sur la perception que le Ministère valorise la contribution des répondants à son bon fonctionnement pour lequel la différence des moyennes est statistiquement significative au test-t en lien avec la fonction ( $t=2,713$  et  $p=0,009$ ). Ainsi, la perception moyenne relativement à cet énoncé est statistiquement plus positive chez les cadres que chez les directions d'école. L'énoncé 3, *Le Ministère se soucie réellement de mon niveau de satisfaction au travail*, présente une différence de moyennes statistiquement significative en lien avec le milieu de travail ( $t=2,271$  et  $p=0,027$ ), les répondants de milieu urbain étant davantage en accord avec l'énoncé que les répondants de milieu rural.

#### **4.1.5.3 Énoncé présentant des différences non appuyées par un test-t (cas 2)**

Seul l'énoncé 5 se retrouve dans cette catégorie eu égard à la distribution aux cotes extrêmes. La distribution montre que le niveau d'accord aux cotes 1 et 4 est inversé quant à la perception que *Le Ministère prend en considération* les objectifs professionnels et les valeurs personnels des répondants. En effet, 10% des cadres se disent complètement d'accord et 5% pas du tout d'accord alors que chez les directions d'école, ce sont 4,4% qui se disent complètement d'accord et 13,3% qui le sont complètement (cote 4).

#### **4.1.5.4 Énoncés présentant peu ou pas de différences (cas 3)**

Quatre énoncés obtiennent des résultats assez consensuels. L'énoncé 2, *Le Ministère se soucie réellement de mon bien-être*, reçoit un accord mitigé, plus de 60% des répondants, cadres et directeurs d'école confondus, étant pas du tout (cote 1) ou un peu en accord (cote 2) avec l'énoncé. Il en va de même de l'énoncé 4, *Le Ministère serait prêt à m'aider si je faisais une demande spéciale (hors de l'ordinaire)* pour lequel 70% des répondants ont choisi les cotes 1 et 2, confirmant une tendance négative générale. L'énoncé 6, *Le Ministère s'assure que je dispose des moyens nécessaires pour réaliser ma tâche*, reçoit un faible accord de l'ensemble des répondants, peu importe la caractéristique considérée, les moyennes et médianes se situant près de la cote 2 (un peu d'accord); cette tendance négative est accentuée pour les femmes et pour les directions d'école de milieu urbain. Finalement, à l'énoncé 7, *Le Ministère me fournit la formation continue nécessaire pour réaliser ma tâche*, on note que les moyennes et médianes se situent entre 2 et 2,5, quelle que soit la caractéristique considérée. Cet accord moyen, étant plus près de la cote 2 (un peu d'accord), nous permet de conclure à un accord moyen mitigé et une tendance globale négative.

La partie qui suit présente les résultats de la variable composite soutien organisationnel perçu global qui est la moyenne des cotes obtenue par les répondants aux sept énoncés.

#### 4.1.6 Analyse descriptive de la variable composite : soutien organisationnel perçu

Les résultats de l'étude de la variable composite soutien organisationnel perçu sont présentés en deux parties. La première propose une analyse descriptive de la variable composite en tenant compte des trois caractéristiques (fonction, genre et milieu de travail). La seconde présente les données d'entretien relatives au soutien organisationnel perçu.

##### 4.1.6.1 Résultats de la variable composite : soutien organisationnel perçu

La valeur d'Alpha de Cronbach pour cette variable est de 0,827, ce qui est nettement supérieur au standard minimum de 0,70 proposé par Nunnally (1978). À des fins de comparaison, nous avons calculé l'Alpha de Cronbach pour les cinq premiers énoncés, repris des travaux de Quenneville et al. (2010). Avec des résultats comparables de 0,91 chez Quenneville et al. (2010) et de 0,835 dans notre recherche, nous concluons à un bon niveau de cohérence interne.

Le Tableau 20 présente la moyenne et la médiane de la variable composite *soutien organisationnel perçu global* selon les caractéristiques: fonction, genre et milieu de travail.

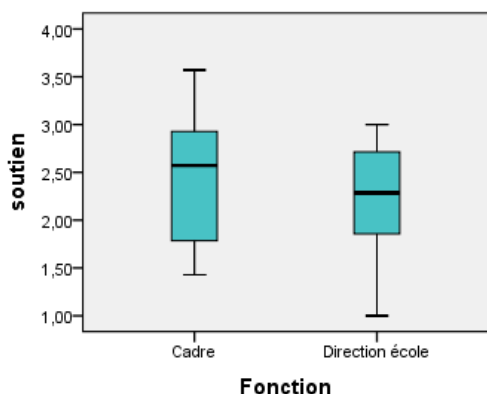
Tableau 20 : *SOP: Moyenne et médiane d'accord par caractéristique*

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	2,42	2,57	20	Femme	2,25	2,28	18	Urbain	2,42	2,42	25
Direction d'école	2,20	2,28	45	Homme	2,27	2,28	47	Rural	2,18	2,00	39
Total	2,27	2,28	65	Total	2,27	2,28	65	Total	2,27	2,28	64

On observe au Tableau 20 que la perception du soutien organisationnel connaît une tendance plutôt négative, qu'elle soit considérée en lien avec la fonction, le genre ou le milieu de travail, toutes les moyennes et médianes se trouvant plus près de la cote 2 (un peu d'accord) que de la cote 3 (d'accord). Les tests-*t* n'ont pas mis en évidence de différences de moyennes statistiquement significatives; on peut toutefois observer que, globalement, le niveau d'accord moyen est plus élevé chez les cadres que les directions d'école et plus élevé chez les répondants de milieu urbain que chez ceux de milieu rural. On observe également que le niveau moyen d'accord est identique chez les hommes et chez les femmes.



La représentation graphique de la distribution des répondants, selon la fonction, est présentée à la Figure 25 et les Figures 26 et 27 y ajoutent le genre et le milieu de travail.



La Figure 25 montre un niveau d'accord plus important chez les cadres, la médiane y étant plus élevée. Une distribution plus étendue chez les cadres et une médiane supérieure confirment la tendance positive chez ceux-ci quant à leur perception globale du soutien du Ministère.

Figure 25. Distribution de la variable soutien organisationnel perçu selon la fonction

Les Figures 26 et 27 présentent les distinctions en tenant compte de la fonction et du genre. La Figure 26 montre que la distribution est plus étendue chez les hommes que chez les femmes. On y observe aussi que c'est chez les femmes cadres que l'on trouve la médiane la plus élevée; la médiane la plus basse se trouvant chez les hommes directeurs d'école.

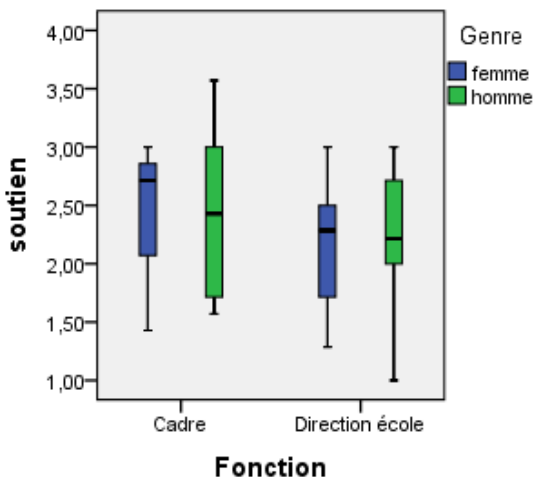


Figure 26. Distribution de la variable soutien selon la fonction et le genre

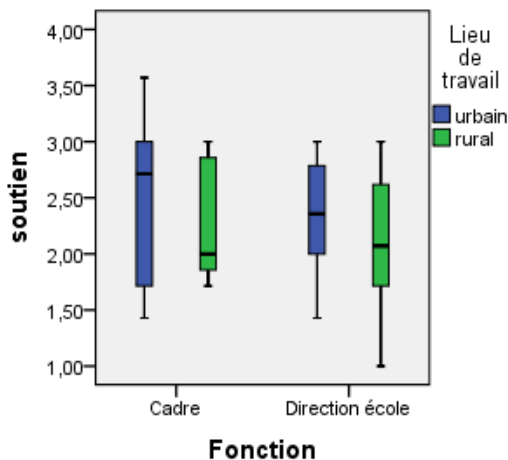


Figure 27. Distribution de la variable soutien selon la fonction et le milieu de travail

On observe à la Figure 27 que pour une même fonction exercée, la valeur est plus élevée chez les répondants de milieu urbain que chez ceux de milieu rural, et ce, de façon plus marquée

chez les cadres. Cela rejoint les résultats des moyennes statistiquement significatives obtenus à l'énoncé 3.

En considérant le soutien organisationnel perçu de façon globale, on se doit de qualifier le niveau d'accord comme étant négatif; toutefois, il est moins négatif en milieu urbain qu'en milieu rural et chez les cadres que chez les directions d'école. Ce sont les femmes cadres qui présentent le niveau d'accord le moins négatif.

#### **4.1.6.2 Apport des entretiens**

En réponse à la question : De qui attendez-vous du soutien? Les répondants ont fourni des réponses variées allant des ONG à la Ministre de qui on attend « [...] un regard très pointu de l'ensemble de son Ministère » (C-7). Pour certains, le soutien se trouve localement : « les autorités communales » (D-13, D-11, D-6), « les parents d'élèves, les ONG » (D-6) ou chez les collègues (D-17). Pour d'autres, le soutien est attendu des structures centrales notamment la Direction générale de l'enseignement de base (DGEB), la direction du développement de l'enseignement de base (DDEB), la direction des ressources humaines (DRH) (C-4, C-8, C-10, D-3, D-12) et même « [...] c'est d'abord le Ministre » (C-8, C-7). Finalement, le supérieur immédiat est identifié le plus fréquemment comme étant la personne de qui le soutien est attendu, ce supérieur immédiat se retrouvant généralement dans une structure déconcentrée (C-2, C-5, C-7, C-9, C-15, D-3, D-6, D-11, D-17, D-18). Pour les directions d'école, le soutien est largement attendu du Chef de la circonscription (CCEB) et des encadreurs pédagogiques.

Selon des participants à un groupe de discussion, un moyen pour augmenter la perception du soutien au niveau de l'école serait l'équipe-école : « Si l'équipe-école pouvait être une réalité, ça constituerait un moyen de soutien » (GD2). D'ailleurs, dans une circonscription, des directions d'école ont mis sur pied un groupe de développement professionnel autogéré, efficace et apprécié. Ce groupe tient des rencontres mensuelles « pour parler des questions d'école, la gestion du personnel, l'encadrement pédagogique » (D-11). Quant à la perception du soutien du Ministère, l'on retient d'un autre groupe de discussion que « [...] si les échelons intermédiaires avaient suffisamment de pouvoir, ils seraient représentatifs du Ministère » (GD1). Finalement sur le même thème :

*« S'il y a quelque chose qui manque dans notre système c'est peut-être un mécanisme de communication avec l'ensemble des acteurs. Il y a beaucoup de choses qui se font, mais ce n'est pas évident que les gens le sachent. On a des cadres de rencontres, conseils de cabinet, dans les provinces etc. Au niveau des CEB eux, ils ne viennent pas, au niveau des écoles, eux ils ne viennent pas. Comment est-ce qu'on redescend l'information là-bas? » (GD1).*

#### **4.1.7 Soutien organisationnel et gestion efficace**

Bien que la question n'ait été posée ni dans le questionnaire ni lors des entretiens, certains participants se sont exprimés sur les pratiques de gouvernance et de gestion en traitant du soutien organisationnel. Nous avons déjà indiqué que le fait de toucher de façon régulière le salaire était considéré comme une marque importante de soutien organisationnel. On déplore toutefois que les ressources soient mal utilisées et « ne parviennent pas aux premiers acteurs » (D-5). Pour certains, le soutien pourrait se manifester de façon plus immédiatement reliée à leurs fonctions et responsabilités : « [...] remettre à temps les résultats de nos demandes » (C-9); par une certaine équité dans l'allocation des ressources (C-5, C-12) en utilisant des critères plus objectifs et en les ajustant lorsque la réalité change; en instaurant une certaine justice : « les récompenses à la hauteur de l'effort » (C-15). Cette préoccupation sera traitée de façon plus approfondie dans la section 4.3 du présent chapitre qui traite de la reconnaissance perçue.

Des participants ont aussi souligné que certaines pratiques de gestion inefficaces compliquent leur travail, notamment : le non-respect des horaires de travail (C-9), ce qui a été confirmé dans les groupes de discussion : « habitude enracinée » (GD1) qui rend le fonctionnement administratif très lourd et qui n'est pas sanctionnée (GD2); une mauvaise distribution du travail faisant en sorte que « les tâches reposent sur quelques individus » (GD1); un style de gestion centralisateur des chefs de service qui « n'aiment pas déléguer » (GD2); des dossiers très hermétiques entre les agents (GD2) : et le manque de précision (C-15) ou l'absence de descriptions de postes (GD1).

En conclusion, la perception du soutien organisationnel est plutôt négative qu'elle soit considérée en lien avec la fonction, le genre ou le milieu de travail, cette tendance étant plus prononcée chez les directions d'école et chez les répondants de milieu rural. Il est apparu que les participants ont élargi la portée du concept SOP présenté dans le questionnaire en

proposant spontanément des liens entre les bonnes pratiques de gestion et de gouvernance et des manifestations de soutien de la part de l'organisation. À cet égard, il nous semble significatif le fait de considérer la réception de leur salaire sur une base régulière comme une marque de soutien.

## **4.2 L'habilitation psychologique**

L'habilitation psychologique est considérée comme l'expérience du pouvoir d'agir (Tremblay & Simard, 2005) sur leur travail, créant chez les employés le sentiment d'être responsables. Ils ont le sentiment d'apporter une contribution, d'être compétents dans l'accomplissement de leurs tâches, de produire un effet sur l'atteinte des résultats et d'être responsables de leurs choix au travail et de leurs conséquences (Morin 1996). Ces quatre éléments contribuent au sentiment d'habilitation : le sens donné au travail, le sentiment de compétence quant aux habiletés et connaissances requises pour faire le travail, le sentiment d'autodétermination quant aux moyens et l'impact du travail sur les résultats et le succès de l'organisation (Spreitzer, 1995). Douze énoncés, repris de Boudrias (2004), qui se répartissent également entre les quatre composantes, ont été proposés aux répondants dans le cadre de la présente recherche afin de connaître leur niveau d'accord. Dans cette section, nous présentons, dans un premier temps l'étude des quatre composantes pour ensuite procéder à l'étude de l'habilitation psychologique globale. Chaque partie est suivie des extraits d'entretien s'y rapportant.

### **4.2.1 Étude de la composante sens**

Le *sens* du travail est le degré de cohérence perçu entre les objectifs et les valeurs de son travail et ses croyances (Spreitzer, 1995). Le sens que les répondants donnent à leur travail est abordé dans le questionnaire par les énoncés suivants :

- 8 *Le travail que je fais a beaucoup de sens pour moi;*
- 12 *Ce que je réalise dans ce travail est très important pour moi;*
- 16 *Mes activités de travail ont beaucoup d'importance à mes yeux.*

Nous présentons ici les résultats de la composante sens, variable qui est constituée de la moyenne obtenue par chaque participant aux énoncés 8, 12 et 16. Les résultats spécifiques aux

énoncés se retrouvent généralement dans l'étude de la composante globale; c'est pourquoi nous avons choisi, tel qu'annoncé précédemment (voir 4.1) de ne présenter que les résultats les plus significatifs et de rapporter les autres à l'annexe F.

#### 4.2.1.1 Analyse descriptive de la composante sens

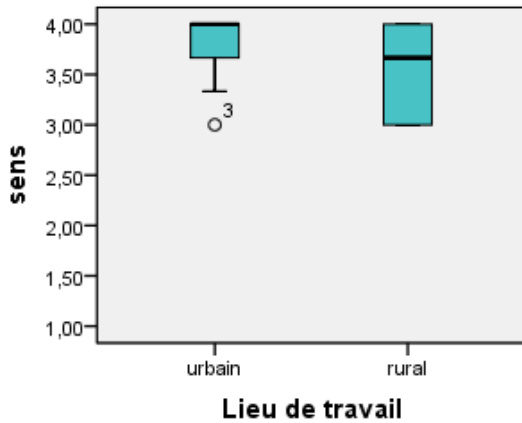
La valeur de l'Alpha de Cronbach étant de 0,748, nous concluons que les énoncés de la composante *sens*, présentent une bonne cohérence interne. Ils sont tous associés entre eux avec un indice de corrélation moyenne de 0,357 pour les énoncés 12 et 16 et de forte corrélation pour l'énoncé 8 avec les énoncés 12 et 16, respectivement 0,571 et 0,602. Le Tableau 21 présente les moyennes et médianes d'accord obtenues pour cette composante selon chaque caractéristique.

Tableau 21 : *Moyenne et médiane de la composante sens par caractéristique*

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,80	4,00	20	Femme	3,72	4,00	18	Urbain	<b>3,83</b>	4,00	25
Direction d'école	3,61	3,66	45	Homme	3,65	4,00	47	Rural	<b>3,59</b>	3,66	39
Total	3,67	4,00	65	Total	3,67	4,00	65	Total	3,68	4,00	64

Note : Les moyennes présentant une différence statistiquement significative sont en caractère gras

La différence de moyennes au test-t est statistiquement significative ( $t= 2,633$  et  $p=0,011$ ) en lien avec le milieu de travail indiquant que les répondants de milieu urbain sont davantage en accord avec les énoncés que les répondants de milieu rural. Ainsi, en milieu urbain, les répondants donnent un sens plus positif à leur travail que ceux qui œuvrent en milieu rural. Compte tenu de ce résultat significatif en lien avec le milieu, nous retenons cette caractéristique pour présenter la distribution de la variable *sens* (Figure 28); puis les Figures 29 et 30 y apportent les distinctions selon la fonction et le genre.



Bien que les répondants de milieu rural soient légèrement moins en accord que leurs homologues de milieu urbain (médiane à 3,6 versus 4) atténuant ainsi le niveau d'accord global, nous pouvons conclure à un niveau d'accord élevé avec les énoncés portant sur le sens que les répondants donnent à leur travail.

Figure 28. Distribution de la variable *sens* selon le milieu de travail

À la Figure 29, on observe que les femmes de milieu rural manifestent un accord légèrement plus élevé quant au sens donné à leur travail que les hommes du même milieu (médiane de 3,83 contre 3,66). En milieu urbain, les répondants hommes ou femmes, obtiennent les mêmes moyenne et médiane (3,83 et 4,0).

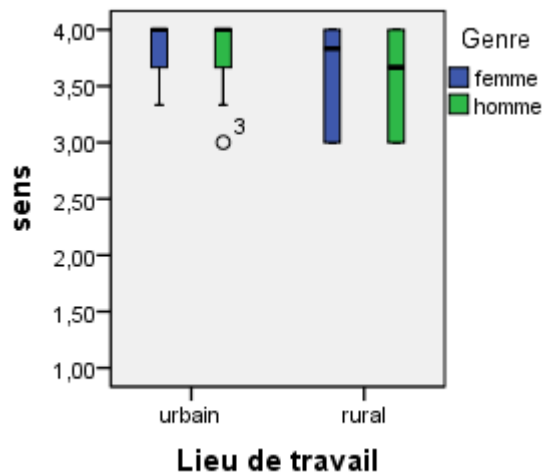


Figure 29. Distribution de la variable *sens* selon le milieu de travail et le genre

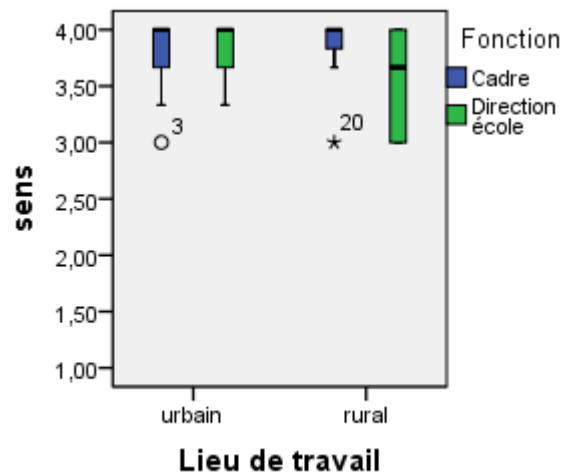


Figure 30. Distribution de la variable *sens* selon le milieu de travail et la fonction

C'est en considérant la fonction, que l'on peut justifier la différence statistiquement significative obtenue en lien avec le lieu de travail à la faveur des répondants de milieu urbain. La Figure 30 montre un accord moins marqué chez les directions d'école de milieu rural, la médiane obtenue par ces derniers étant à 3,6 alors qu'elle est à 4 chez les cadres. En somme,

malgré les réserves manifestées par les directions d'école, on peut conclure à un accord très important avec les énoncés qui traitent du sens que les répondants donnent à leur travail.

#### 4.2.1.2 Énoncés complémentaires et apport des entretiens

Visant à contextualiser davantage le sens donné à leur travail, deux énoncés complémentaires ont été présentés aux répondants: l'énoncé 20 : J'ai le sentiment de participer à l'éducation nationale des enfants du Burkina Faso et l'énoncé 37 : J'ai le sentiment de faire partie d'un grand projet d'éducation nationale. Nous constatons qu'il y a une corrélation significative à 0,05 entre la variable sens et l'énoncé 20 ( $R=0,315$ ), mais qu'il n'y a pas de corrélation entre les deux énoncés ni entre le sens et l'énoncé 37. Près de 20% des répondants se disent peu ou pas du tout d'accord avec ce dernier énoncé. Notons que cet énoncé obtient un accord moins important que l'énoncé 20 et que la variable sens pour chaque caractéristique. Les moyennes et médianes pour les énoncés 20 et 37 sont présentées au Tableau 22, auxquelles nous avons ajouté les données du Tableau 21 afin d'en faciliter la comparaison.

Tableau 22 : *Moyenne et médiane : Variable sens, énoncés 20 et 37, par caractéristique*

Sens, énoncés 20 et 37 selon la fonction					Sens, énoncés 20 et 37 selon le genre					Sens, énoncés 20 et 37 selon le milieu de travail				
Fonction		Sens	20	37	Genre		Sens	20	37	Lieu de travail	Sens	20	37	
cadre	Moy.	3,80	3,75	3,30	femme	Moy	3,72	3,78	3,44	urbain	Moy.	3,80	3,80	3,12
	Méd.	4,00	4,00	3,50		Méd.	4,00	4,00	4,00		Méd.	4,00	4,00	3,00
direction école	Moy	3,61	3,67	3,09	homme	Moy	3,65	3,66	3,04	rural	Moy.	3,64	3,64	3,21
	Méd.	3,66	4,00	3,00		Méd.	4,00	4,00	3,00		Médi.	4,00	4,00	3,00
Total	Moy.	3,67	3,69	3,15	Total	Moy.	3,67	3,69	3,15	Total	Moy.	3,70	3,70	3,17
	Méd	4,00	4,00	3,00		Méd.	4,00	4,00	3,00		Méd.	4,00	4,00	3,00

On observe au Tableau 22 que l'énoncé 20 et le sens global recueillent un accord identique lorsqu'on considère le genre et le milieu de travail. Par contre, en tenant compte de la fonction, on voit que les directions d'école sont légèrement plus en accord avec l'énoncé 20 (*leur sentiment de participer à l'éducation des enfants du Burkina Faso*) qu'avec la variable sens prise globalement. Quant aux énoncés 20 et 37, les répondants expriment leur accord de façon moins importante à l'énoncé 37 (*sentiment de faire partie d'un grand projet d'éducation nationale*) qu'à l'énoncé 20 et qu'au sens global, et ce, pour toutes les caractéristiques (sauf pour la médiane chez les femmes qui est la même).

Au cours des entretiens, les participants qui se sont exprimés sur le sens donné à leur travail évoquaient leur contribution et leur sentiment d'être utiles : « Je suis consciente de la mission qu'on m'a confiée » (C-9); « ... ma contribution, une contribution assez importante dans la réussite des enfants, dans leur éducation »; « Je compte apporter ma petite contribution à l'édification de notre système éducatif » (C-5, C-8, D-10); [...] pour qu'au sortir de l'école on dise quand même qu'ils sont instruits » (D-3). D'autres ont évoqué la conscience professionnelle et le devoir (C-4, C-15, D-3, D-12, D-19) de même que le respect « [...] d'un contrat de travail avec l'état qui nous assure un salaire » (GD2). Finalement, l'amour des enfants (D-6, D-12, D-13, D-18) est un facteur porteur de sens pour les directions d'école : « La présence même des enfants, ça donne une telle joie » (D-17). Ces propos renforcent le constat global fait à partir des données de questionnaire, à savoir que les personnes enquêtées donnent toutes un sens généralement positif à leur travail.

#### **4.2.2 Étude de la composante compétence**

La composante *compétence* se réfère à la croyance d'un individu en sa capacité de réaliser son travail avec succès (Spreitzer, 1995). Le sentiment que les répondants ont de leur compétence est abordé dans le questionnaire par les énoncés suivants :

- 9 *Je me sens tout à fait capable de réaliser les résultats attendus dans mon travail;*
- 13 *Je suis sûr (sûre) de mes compétences pour réaliser de bons résultats au travail;*
- 17 *J'ai les capacités nécessaires pour atteindre un bon niveau de performance dans mon travail.*

Nous présentons ici les résultats de la composante compétence, variable qui est constituée de la moyenne de chaque participant aux énoncés 9, 13 et 17. Ces résultats spécifiques aux énoncés se retrouvent généralement dans l'étude de la composante globale; c'est pourquoi nous avons choisi, tel qu'annoncé précédemment (voir 4.1) de ne présenter que les résultats les plus significatifs et de rapporter les autres à l'annexe G.



#### 4.2.2.1 Analyse descriptive de la composante compétence

La valeur de l'Alpha de Cronbach étant de 0,637, nous concluons que les énoncés de la composante compétence, présentent un niveau de cohérence interne acceptable. Au seuil de 0,01 et de façon significative, les énoncés 9 et 13 présentent une corrélation de 0,451 et les énoncés 13 et 17 une corrélation de 0,443. Quant aux énoncés 9 et 17, ils ne sont pas corrélés avec un indice non significatif de 0,243. La corrélation significative entre les énoncés 9 et 13 nous indique que les répondants qui se sentent capables de réaliser les attentes sont aussi plus sûrs de leurs compétences. L'énoncé 17 ne présente pas de corrélation significative avec les deux autres énoncés. Ainsi, le sentiment d'être capable de réaliser les résultats attendus (énoncé 9) et le fait d'être sûr de disposer des compétences pour réaliser le travail (énoncé 13) ne sont pas corrélés avec le sentiment d'avoir les capacités nécessaires pour atteindre un bon niveau de performance le travail (énoncé 17). Le Tableau 23 présente les moyennes et médianes d'accord obtenues pour cette composante selon chaque caractéristique.

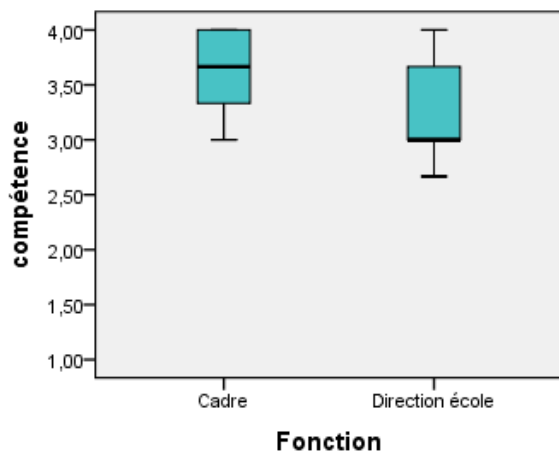
Tableau 23 : *Moyenne et médiane de la composante compétence par caractéristique*

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	<b>3,58</b>	3,66	20	Femme	3,29	3,16	18	Urbain	3,42	3,33	25
Direction d'école	<b>3,28</b>	3,00	45	Homme	3,40	3,33	47	Rural	3,34	3,00	39
Total	3,37	3,33	65	Total	3,37	3,33	65	Total	3,37	3,33	64

Note : Les moyennes présentant une différence statistiquement significative sont en caractère gras

Le résultat du test-t indique que la différence de moyennes est statistiquement significative ( $t=0,500$  et  $p=0,007$ ) en lien avec la fonction, les cadres ayant un sentiment plus positif que les directions d'école quant à leur compétence pour faire leur travail. Notons que l'énoncé 9 présente une différence de moyenne statistiquement significative eu égard à la fonction (Tableau 37, annexe G). Les cotes retenues par les répondants se présentent presque de façon inversée à l'énoncé 9 (Tableau 38, annexe G) entre les cotes 3 (d'accord) et 4 (complètement d'accord). Ainsi, 70% des cadres se disent complètement d'accord avec le sentiment d'être tout à fait capables de réaliser les résultats attendus contre seulement 30% des directions d'école.

Compte tenu de ce résultat significatif en lien avec la fonction, nous retenons cette caractéristique pour présenter la distribution de la variable *sens* (Figure 31); puis les Figures 32 et 33 y ajoutent le genre et le lieu de travail.



La Figure 31 montre une médiane plus élevée de plus d'un demi-point chez les cadres, montrant qu'ils sont en accord de façon plus importante que les directions d'école avec les énoncés traitant de leur sentiment de compétence; de plus, la distribution des cotes est plus étalée chez les directions d'école.

Figure 31. Distribution de la variable *compétence* selon la fonction

Cette différence significative est la réplique des résultats obtenus à l'énoncé 9 : Je me sens tout à fait capable de réaliser les résultats attendus dans mon travail pour lequel 8,9% des directions d'école ont signifié être un peu d'accord (cote 2) alors que tous les cadres ont opté pour une cote positive (Tableau 41, annexe G).

En considérant le genre, on observe à la Figure 32 que les femmes et les hommes cadres présentent une distribution identique quant à la perception de leur sentiment de compétence, ce qui n'est pas le cas chez les directions d'école, la distribution présentant un écart entre les femmes et les hommes. Cet écart est démontré par une médiane plus élevée chez les hommes que chez les femmes. On note également que dans ce dernier groupe, une cote 4 (complètement d'accord) constitue un score atypique. Ainsi, le résultat moins positif des directions d'école est accentué chez les femmes, ce groupe obtenant le niveau d'accord le plus faible de tous les groupes.

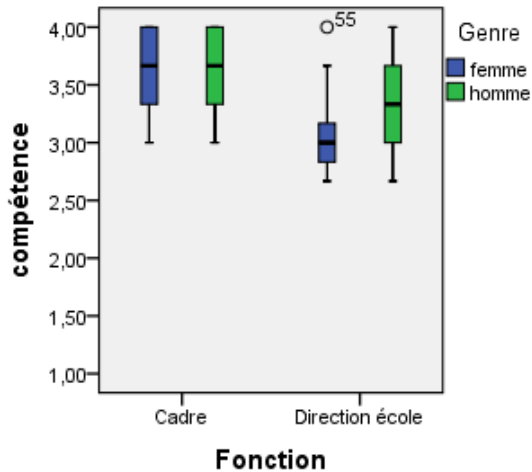


Figure 32. Distribution de la variable *compétence* selon la fonction et le genre

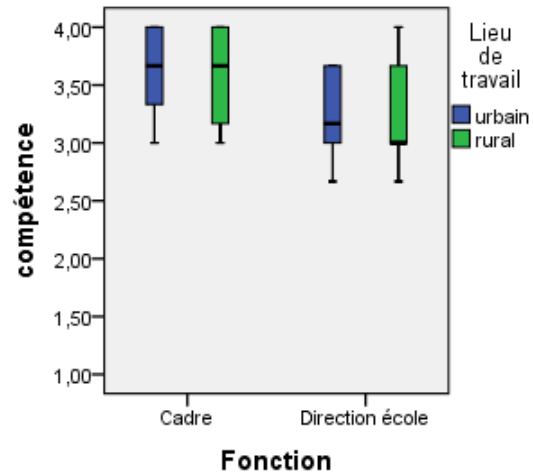


Figure 33. Distribution de la variable *compétence* selon la fonction et le lieu de travail

La Figure 33 tient compte du lieu de travail et montre que les cadres, qu'ils soient de milieu rural ou de milieu urbain, obtiennent sensiblement la même distribution. Chez les directions d'école, on observe un sentiment de compétence légèrement plus positif chez ceux qui œuvrent en milieu urbain, avec une médiane légèrement plus élevée. À noter, qu'à l'énoncé 9, une différence d'un point de médiane est maintenue entre les cadres et les directions d'école que l'on considère le genre ou le milieu de travail (voir Figures 71 et 72, annexe G).

En bref, on peut donc dire, appuyé par un test-t significatif, que le sentiment de compétence est plus important chez les cadres, toutes caractéristiques confondues, que chez les directions d'école chez qui on observe une tendance moins positive plus marquée chez les femmes et une tendance négative légère en milieu rural.

#### 4.2.2.2 Apport des entretiens

Le sentiment de compétence est constitué des perceptions de la capacité de réaliser les résultats attendus (énoncé 9), de la possession des compétences pour les atteindre (énoncé 13) et des capacités nécessaires pour être performant (énoncé 17).

Ce sentiment de compétence se révèle par le fait d'être bien dans la tâche qui est variée et présente des défis (C-1). Même si la tâche globale n'est pas toujours précise, le fait d'être assigné spécifiquement à un dossier ou une mission, génère un sentiment de compétence

puisque c'est perçu comme une demande personnalisée eu égard aux capacités de l'individu (C-15). Parfois, la maîtrise des dossiers n'est pas complète et amène un sentiment d'être « un peu limité » (D-3) sur certains points. Une question préalable à la capacité de réaliser les résultats attendus (énoncé 9) est de connaître ces attentes du Ministère, sujet qui a été abordé. Deux énoncés complémentaires traitaient de cette connaissance de ce que les supérieurs attendent (énoncé 35) et de la maîtrise de l'objectif des actions demandées (énoncé 36). Les propos tenus lors des entretiens confirment les moyennes à 3,5 et des médianes à 4 obtenues à ces énoncés (annexe L). Les directions d'école indiquent qu'ils savent très bien ce que le Ministère attend d'eux alors que les cadres semblent plus répondre à des demandes ad hoc qu'à une description de tâches. Quant à la clarté des attentes ministérielles chez les directions d'école, « Il n'y a pas de zones de confusion » (D-19) : « Il y a 9 attentes [...] on les connaît par cœur » (D-13, D-20) : « Oui, c'est assez clair » (D-17) « Le Ministère attend de moi que j'œuvre à atteindre leurs politiques », et « [...] que je fasse de bons résultats aussi » (D-6). L'énoncé 17 faisait référence aux capacités permettant d'atteindre les résultats attendus; ce terme a peut-être créé une certaine confusion chez des répondants qui ont pu associer les capacités aux moyens. Ainsi, deux directions d'école (D-13, D-20) ont mentionné que malheureusement, les conditions pour atteindre les 9 attentes n'étaient pas mises en œuvre. Chez les cadres, les attentes du Ministère se trouvent dans « [...] les plans d'action qu'on décline en programme d'activités » (C-4) ou dans les lettres de mission : « Mes missions étaient très claires dans ma tête » (C-4). Toutefois, comme nous l'apprenaient des participants à un groupe de discussion : « Il n'y a pas de descriptions de poste au Ministère » (GD1). Cet état de fait nous amène à penser que les cadres répondent plus à des demandes spécifiques d'activités contenues dans les lettres de mission ce qui pourrait expliquer le sentiment plus élevé de compétence qu'ils ont manifesté.

### **4.2.3 Étude de la composante autonomie**

L'autonomie réfère au sentiment de liberté de choix dans la façon de conduire des actions au travail (Spreitzer 1995). La perception que les répondants ont de l'autonomie dont ils disposent pour réaliser leur travail est abordée dans le questionnaire par le biais des énoncés suivants :

- 10 *Je peux décider moi-même de la façon d'organiser mon travail;*
- 14 *Je suis allez libre et indépendant(e) dans la réalisation de mon travail;*
- 18 *Je peux prendre des décisions concernant mon travail de manière autonome.*

Nous présentons ici les résultats de la composante autonomie, variable qui est constituée de la moyenne de chaque participant aux énoncés 10, 14 et 18. Ces résultats spécifiques aux énoncés se retrouvent généralement dans l'étude de la composante globale; c'est pourquoi nous avons choisi, tel qu'annoncé précédemment (voir 4.1) de ne présenter que les résultats les plus significatifs et de rapporter les autres à l'annexe H.

#### 4.2.3.1 Analyse descriptive de la composante autonomie

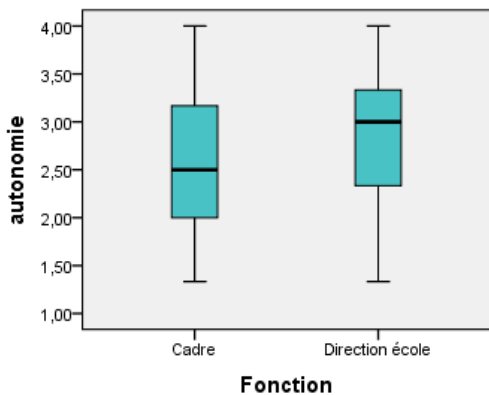
La valeur de l'Alpha de Cronbach étant de 0,698, nous concluons que les énoncés de la composante *autonomie* présentent une bonne cohérence interne. Les énoncés 10 et 18 et 14 et 18, sont corrélés entre eux de façon moyenne avec un indice de corrélation de 0,383 et 0,437 respectivement (seuil 0,01). Quant aux énoncés 10 et 14, ils montrent une forte corrélation de 0,515 (seuil 0.01). Le Tableau 24 présente les moyennes et médianes d'accord obtenues pour cette composante selon chaque caractéristique.

Tableau 24 : *Moyenne et médiane de la composante autonomie par caractéristique*

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	2,60	2,50	20	Femme	2,72	2,66	18	Urbain	2,70	3,00	25
Direction d'école	2,85	3,00	45	Homme	2,80	3,00	47	Rural	2,83	3,00	39
Total	2,77	3,00	65	Total	2,77	3,00	65	Total	2,78	3,00	64

On y observe que, pour l'autonomie considérée globalement, le niveau d'accord est plus positif chez les directions d'école que chez les cadres, ces derniers obtenant des moyennes et médianes plus basses (sauf dans le cas du milieu de travail). Cette différence est mise en évidence de manière significative au test-t ( $t=2,43$  et  $p=0,018$ ) à l'énoncé 18 en lien avec la fonction (Tableau 50, annexe H). De plus, la distribution présentée au Tableau 51 (annexe H) montre que près de 70% des directions d'école sont d'accord ou complètement d'accord avec cet énoncé alors que cet accord est de 50% chez les cadres. Du côté négatif de l'échelle, on

trouve 30% des cadres qui ont choisi la cote 1 (pas du tout d'accord) contre 6,7% chez leurs collègues directions d'école (Tableau 51, annexe H).



La Figure 34 permet de visualiser cette différence d'accord quant à la perception de l'autonomie au travail, qui est plus positive chez les directions d'école. La médiane, supérieure d'un demi-point chez les directions d'école, indique cette tendance plus positive

Figure 34. Distribution de la variable *autonomie* selon la fonction

Les Figures 35 et 36 ajoutent le genre et le lieu de travail.

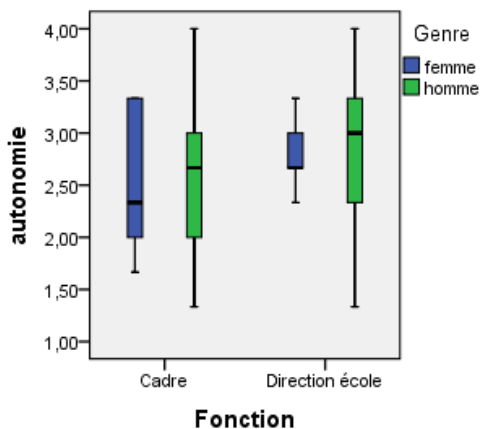


Figure 35. Distribution de la variable *autonomie* selon la fonction et le genre

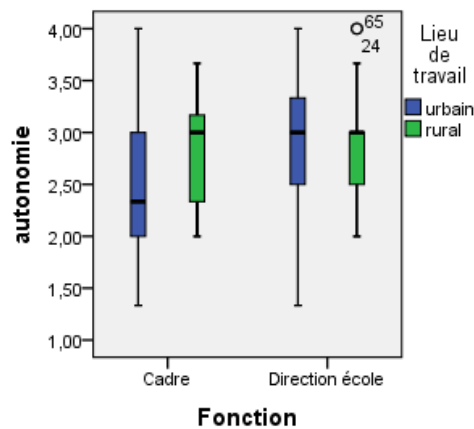


Figure 36. Distribution de la variable *autonomie* selon la fonction et milieu de travail

La Figure 35 montre que le sentiment d'autonomie au travail est moins important chez les femmes que chez les hommes qui exercent la même fonction qu'elles. De tous les groupes, ce sont les hommes directeurs d'école qui manifestent l'accord le plus important avec les énoncés liés à ce sentiment, la médiane de leurs réponses étant à 3. L'accord le moins important revient aux femmes cadres. Cette différence d'accord entre les femmes et les hommes cadres est nettement appuyée à l'énoncé 18. La Figure 86 (Annexe H) montre le désaccord des femmes cadres avec le fait de prendre des décisions de manière autonome, la médiane de leurs

réponses se trouvant à 1 alors qu'elle est à 3 chez tous les autres groupes. Chez les directions d'école, les médianes et moyennes sont identiques (à 3) pour les hommes et les femmes.

En considérant le milieu de travail, on observe à la Figure 87 (Annexe H) que ce sont les cadres de milieu urbain qui présentent le niveau d'accord le plus faible. La médiane de ce groupe est à 2,3 alors qu'elle est à 3 chez les cadres de milieu rural de même que chez les directions d'école quel que soit leur milieu de travail.

#### **4.2.3.2 Apport des entretiens**

Les énoncés relatifs à la prise de décision et à une certaine marge de manœuvre dans l'organisation de leur travail, recueillent un assentiment plus important chez les directions d'école que chez les cadres. Nous avons noté plus haut que l'absence des descriptions de poste pour les cadres pouvait contribuer à ce sentiment plus négatif. Toutefois, le sentiment d'être des exécutants est présent dans les deux catégories de fonctions : « Ce que le MÉNA attend de nous en tant qu'exécutant... » (C-7); « Je n'ai pas le pouvoir de décisions » (C-2). « Tout le travail que nous faisons, c'est un travail d'exécution, c'est mettre en œuvre. [...] Il n'y a pas de décisions qu'on puisse prendre tout seul » (D-3; « Nous ne décidons pas, vraiment pas » (D-13). Certains répondants ont spécifié qu'ils disposaient « d'un pouvoir d'influence » (C-2) et qu'il leur était possible de faire des propositions (D-11; C-8); « Je n'ai pas de décision à prendre, je ne fais que proposer » (C-15).

La possibilité d'une marge de manœuvre a été citée à plusieurs reprises chez les directions d'école confirmant ainsi les résultats obtenus à l'énoncé 17 du questionnaire : « Au contraire on nous encourage à avoir des initiatives, mais y'a aussi des textes qui sont là » (D-11;D-17); « Soit tu prends la décision d'aller voir ton supérieur ou tu prends la décision de résoudre le problème à ta manière selon tes compétences et ta vision des choses » (D-17). « Ce qui est écrit, [...] c'est une loi générale et mon école est un cas particulier. Je prends des initiatives et puis je rends compte.» (D-18). Dans un groupe de discussion, on a évoqué la possibilité pour les cadres de « générer des idées » en disant que même si ce n'est pas facile, « il y a des secteurs où ça bouge » (GD2), citant en appui le travail du Service des ressources humaines au sujet du suivi des carrières. Cette autonomie semble appréciée : « Moi, ça me plaît de pouvoir

mener d'autres activités en plus de ce qu'on m'a donné comme tâche » (D-10) et dans le même sens « je pense que je fais plus que ce qu'il y a dans les lettres de mission » (C-1). La nécessité de prendre des décisions a été signalée de part et d'autre : « Un chef doit prendre des décisions » (C-4) « [...] sinon, ça ne marchera pas » (D-6).

#### **4.2.4 Étude de la composante impact**

*L'impact* est le degré perçu d'influence sur les conséquences stratégiques, administratives ou opérationnelles au travail (Spreitzer, 1995). La perception que les répondants ont de l'impact qu'ils ont dans leur milieu de travail est abordée dans le questionnaire par les énoncés suivants:

- 11 *J'ai beaucoup d'influence dans mon équipe de travail;*
- 15 *Je peux influencer les décisions au sein de mon groupe de travail;*
- 19 *Je peux influencer l'organisation de mon équipe de travail.*

Nous présentons ici les résultats de la composante impact lesquels sont constitués des résultats moyens de chaque participant aux énoncés 11, 15 et 19. Ces résultats spécifiques aux énoncés se retrouvent généralement dans l'étude de la composante globale; c'est pourquoi nous avons choisi, tel qu'annoncé précédemment (voir 4.1) de ne présenter que les résultats les plus significatifs et de rapporter les autres à l'annexe I.

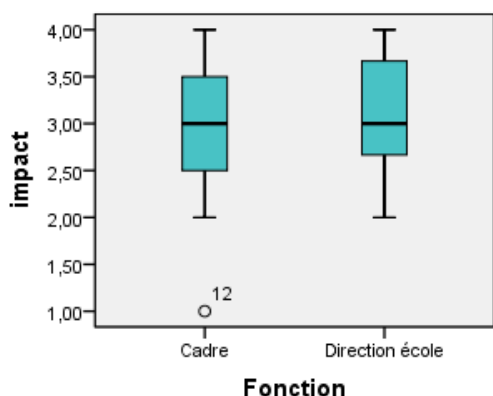
##### **4.2.4.1 Analyse descriptive de la composante impact**

La valeur de l'Alpha de Cronbach étant de 0,730, nous concluons que les énoncés de la composante *impact* présentent une bonne cohérence interne. Les énoncés 15 et 19 présentent une très forte corrélation entre eux (0,701, seuil 0,01) alors que l'énoncé 11 présente une corrélation moyenne avec les deux autres (0,429 et 0,398, seuil 0,01). Le Tableau 25 présente les moyennes et médianes d'accord obtenues pour cette composante selon chaque caractéristique. On y observe que le niveau d'accord moyen se situe près de 3, mais on note également des médianes plus positives pour les hommes et pour les répondants de milieu urbain.



Tableau 25 : Moyenne et médiane de la composante *impact* par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	3,01	3,00	20	Femme	2,92	3,00	18	Urbain	3,12	3,33	25
Direction d'école	3,14	3,00	45	Homme	3,17	3,33	47	Rural	3,10	3,00	39
Total	3,10	3,00	65	Total	3,10	3,00	65	Total	3,10	3,00	64



La Figure 37 montre une distribution selon la fonction quasi identique entre les deux groupes n'eût été le score atypique négatif chez les cadres. La cote 3 (en accord) nous permet de considérer que la perception de l'impact de leur travail exprimée par les répondants est positive.

Figure 37. Distribution de la variable *impact* selon la fonction

Les Figures 38 et 39 ajoutent le genre et le lieu de travail. En considérant le genre, la Figure 38 montre un accord moyen plus élevé chez les hommes que chez les femmes, et ce, de façon plus prononcée chez les cadres avec un écart d'un demi-point de médiane. La distribution de l'énoncé 19 (Figure 95, annexe I), qui porte sur la capacité d'influencer l'organisation de l'équipe de travail, démontre bien cet écart chez les cadres. On y observe que les scores chez les femmes se répartissent entre 1 et 4 alors qu'il n'y a aucune cote 1 chez les hommes. On ne trouve pas cet écart chez les directions d'école, les femmes manifestant une plus grande cohésion avec des scores regroupés à la médiane 3.

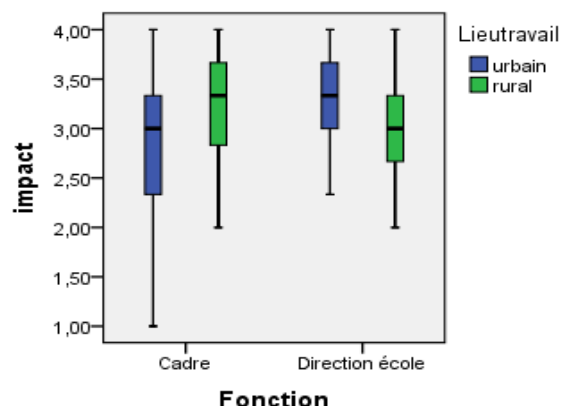
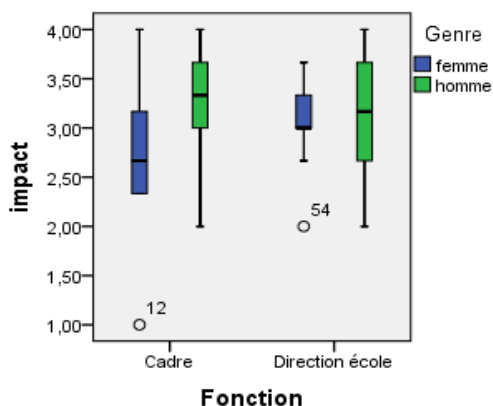


Figure 38. Distribution de la variable *impact* selon la fonction et le genre

Figure 39. Distribution de la variable *impact* selon la fonction et le milieu de travail

En considérant le lieu de travail, à la Figure 39, on observe une tendance inversée entre les cadres et les directions d'école. Chez les cadres, la tendance est plus positive en milieu rural alors qu'elle l'est davantage en milieu urbain chez les directions d'école. Il est possible ici de considérer que les cadres de milieu urbain œuvrent dans des instances du Ministère où se trouvent souvent leurs supérieurs ce qui laisse à penser que la perception de leur influence est moins positive. Ce sont les hommes directeurs d'école en milieu urbain qui éprouvent un sentiment d'influence dans l'équipe de travail (énoncé 19) de la façon la plus positive (Figure 84, annexe I). On peut envisager que les écoles de milieu rural sont plus isolées et que le travail en équipe y est plus difficile à réaliser.

#### 4.2.4.2 Énoncé complémentaire et apport des entretiens

Un énoncé complémentaire a été présenté aux répondants relativement à la perception de leur impact au travail, il s'agit de l'énoncé 22 : *J'ai le sentiment d'apporter une contribution utile à mon service, à mon équipe* ». Cet énoncé rejoint le sentiment d'utilité. La corrélation entre cet énoncé et la composante *impact* est de 0,416 au seuil 0,01. Le Tableau 26 présente les moyennes et médianes obtenues à l'énoncé 22 et pour la composante *impact* selon chaque caractéristique.

Tableau 26 : *Moyenne et médiane : Impact et énoncé 22*

Impact et énoncé 22 selon la fonction				Impact et énoncé 22 selon le genre				Impact et énoncé 22 selon le milieu de travail			
Fonction		Impact	22	Genre		Impact	22	Milieu de travail		Impact	22
Cadre	Moy.	3,01	3,50	femme	Moy	2,92	3,33	urbain	Moy.	3,12	3,56
	Méd.	3,00	3,50		Méd.	3,00	3,00		Méd.	3,33	4,00
Direction école	Moy	3,14	3,33	homme	Moy	3,17	3,40	rural	Moy.	3,10	3,28
	Méd.	3,00	3,00		Méd.	3,33	3,00		Médi.	3,00	3,00
Total	Moy.	3,10	3,38	Total	Moy.	3,10	3,38	Total	Moy.	3,10	3,39
	Méd	3,00	3,00		Méd.	3,00	3,00		Méd.	3,00	3,00

On y observe que l'énoncé 22 suscite de façon quasi unanime, toutes caractéristiques confondues, un niveau d'accord égal ou plus élevé que la composante impact considérée globalement. Nous rappelons ici que les libellés des trois énoncés qui déterminent le sentiment d'impact perçu, se lisent en termes d'influence dans l'équipe de travail. On notera particulièrement l'écart pour le groupe des cadres et pour le groupe qui œuvre en milieu urbain. Lors des entretiens, lorsque les répondants évoquent l'impact de leur travail, la réussite des élèves constitue un élément important : « Quand on voit que ceux qu'on a encadrés dans 10 ans, 5 ans, ont progressé ou ont atteint un niveau, vraiment, on ne peut qu'avoir une satisfaction » (C-12); « Oui, j'ai réussi à relever des défis parce que quand j'arrivais, l'école était à un certain niveau et depuis que je suis directeur dans cette école, le taux de réussite a connu une certaine hausse » (D-19). Le sentiment d'avoir de l'impact dans leur milieu de travail résulte souvent de réalisations jugées réussies grâce à une certaine initiative, par exemple en impliquant la communauté: « J'ai approché le maire parce que les enfants sont restés comme ça (c'est-à-dire sans maître) jusqu'en février. Et le maire a pu prendre en charge 2 enseignants volontaires envoyés dans ces classes-là; ils ont terminé l'année » (C-5). L'influence relève également du fait de se percevoir comme modèle : « Ça fait que les enseignants, quand ils me voient faire ça, ils sont aussi motivés. Si Madame se déplace pour venir, c'est pas eux qui vont s'asseoir et ne pas faire quelque chose » (C-5); ou comme agent de changement également : « Oui, on se dit que ce qu'on fait a du prix quelque part et la valeur que nous portons à ce que nous faisons contribue vraiment à un changement positif » (D-12). Dans un groupe de discussion, on a évoqué « le mode d'administration » pour expliquer que

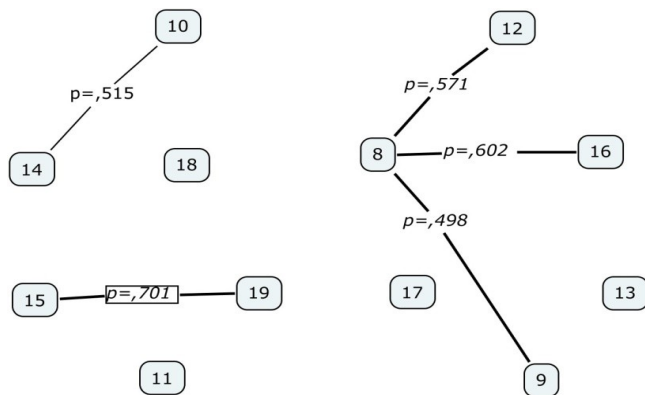
les gens ne se sentent pas concernés par la vie de l'organisation qui était « l'affaire des responsables » (GD1); ce qui peut expliquer un sentiment de perte d'influence.

## 4.2.5 Synthèse des résultats des énoncés

Nous présentons d'abord les corrélations inter-énoncés suivies de trois catégories d'énoncés en tenant compte des différences entre eux : ceux pour lesquels on observe des différences significatives confirmées par un test-t (cas 1); ceux pour lesquels on observe des tendances non confirmées par un test-t (cas 2); et ceux pour lesquels on n'observe pas, ou peu, de différences (cas 3).

### 4.2.5.1 Énoncés présentant des corrélations significatives au seuil 0,01.

Nous retenons les corrélations significatives importantes ( $> 0,5$ ) au seuil 0,01. La Figure 40 montre ces corrélations obtenues pour les 12 énoncés.



On observe que seul l'énoncé 8 (*le travail que je fais a beaucoup de sens pour moi*) présente des corrélations significatives importantes avec les deux autres énoncés de sa composante. On note une corrélation significative avec l'énoncé 9, lequel fait partie de la composante compétence cette dernière ne présentant pas d'énoncés qui sont corrélés.

Figure 40. Corrélations entre les énoncés

En outre, les autres énoncés qui présentent une corrélation positive ont un libellé très semblable. Les énoncés 10 et 14, de la composante autonomie, traitent de l'indépendance dans l'organisation du travail et les énoncés 15 et 19, de la composante impact, évoquent l'influence dans l'équipe de travail.

Au Tableau 27, ces énoncés se partagent entre trois types de résultats : ceux pour lesquels on observe des différences significatives confirmées par un test-t (cas 1); ceux pour lesquels on

observe des tendances non confirmées par un test-t (cas 2); et ceux pour lesquels on n’observe pas, ou peu, de différences (cas 3).

Tableau 27: *Habilitation psychologique globale : synthèse des composantes et des énoncés*

Composante	Cas	Énoncés	Cas
Sens	1	8 : Le travail que je fais a beaucoup de sens pour moi.	1
		12 : Ce que je réalise dans ce travail est très important pour moi.	3
		16 : Mes activités de travail ont beaucoup d’importance à mes yeux.	3
Compétence	1	9 : Je me sens tout à fait capable de réaliser les résultats attendus dans mon travail.	3
		13 : Je suis sûr (e) de mes compétences pour réaliser de bons résultats au travail.	2
		17 : J’ai les capacités nécessaires pour atteindre un bon niveau de performance dans mon travail.	1
Autonomie	2	10 : Je peux décider moi-même de la façon d’organiser mon travail.	3
		14 : Je suis assez libre et indépendant(e) dans la réalisation de mon travail.	3
		18 : Je peux prendre des décisions concernant mon travail de manière autonome.	1
Impact	2	11 : J’ai beaucoup d’influence dans mon équipe de travail.	2
		15 : Je peux influencer les décisions au sein de mon groupe de travail.	3
		19 : Je peux influencer l’organisation de mon équipe de travail.	2

#### 4.2.5.2 Énoncés présentant des différences de moyennes statistiquement significatives au test-t (cas 1)

Trois énoncés, 8, 9 et 18, présentent des différences de moyennes statistiquement significatives au test-t. L’énoncé 8, de la composante *sens*, « *Le travail que je fais a beaucoup de sens pour moi* », présente une différence de moyennes statistiquement significative ( $t=3,16$  et  $p=0,002$ ) en lien avec le milieu de travail, l’accord des répondants urbains étant plus élevé. L’énoncé 9, de la composante *compétence*, « *Je me sens tout à fait capable de réaliser les résultats attendus dans mon travail* », enregistre un résultat significatif ( $t=3,157$  et  $p=0,002$ ) en lien avec la fonction, les cadres étant davantage en accord que les directions d’école, différence significative également présente pour la composante globale. Finalement, l’énoncé 18, « *Je peux prendre des décisions concernant mon travail de manière autonome* », obtient

un score global faible se situant sous la cote d'accord; toutefois la différence de moyennes est statistiquement significative au test-t ( $t=-2,431$  et  $p=0,018$ ) les cadres affichant un accord moindre que les directions d'école.

#### **4.2.5.3 Énoncés présentant des différences non appuyées par un test-t (cas 2)**

Quatre énoncés font partie de cette catégorie : les énoncés 13, 11, 10 et 19. L'énoncé 13, « *Je suis sûr(e) de mes compétences pour réaliser de bons résultats au travail* » présente une tendance plus positive chez les cadres que chez les directions d'école, écart qui résulte de la tendance négative observée chez les directrices d'école. L'énoncé 11, « *J'ai beaucoup d'influence dans mon équipe de travail* », obtient un résultat moyen (cote 3). Toutefois en précisant les caractéristiques, on remarque une tendance plus positive chez les hommes cadres de milieu rural alors que les femmes cadres de milieu urbain montrent une appréciation plus négative. De la composante *autonomie*, à l'énoncé 10, « *Je peux décider moi-même de la façon d'organiser mon travail* », on observe une tendance plus positive chez les femmes cadres que chez leurs collègues masculins avec un écart d'un point de médiane. Finalement, à l'énoncé 19, « *Je peux influencer l'organisation de mon équipe de travail* », les hommes se disent plus en accord que les femmes qui exercent la même fonction qu'eux.

#### **4.2.5.4 Énoncés présentant peu ou pas de différences entre les répondants (cas 3)**

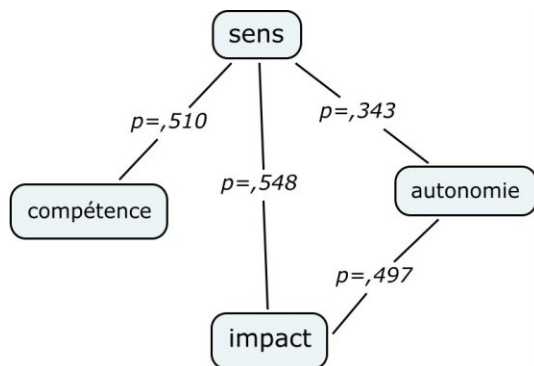
Cinq énoncés font partie de cette catégorie obtenant des résultats assez semblables pour les différentes caractéristiques : de la composante *sens*, l'énoncé 12, « *Ce que je réalise dans ce travail est très important pour moi* », et l'énoncé 16, : « *Mes activités de travail ont beaucoup d'importance à mes yeux* », obtiennent un accord très élevé et unanime de la part de l'ensemble des participants; de la composante *compétence*, l'énoncé 17, « *J'ai les capacités nécessaires pour atteindre un bon niveau de performance dans mon travail* », présente un accord à la cote 3 semblable pour tous les répondants; de la composante *autonomie*, l'énoncé 14, « *Je suis assez libre et indépendant (e) dans la réalisation de mon travail* », reçoit un accord moyen mitigé, entre 2,5 et 3, pour toutes les caractéristiques. Finalement, de la composante *impact*, l'énoncé 15, « *Je peux influencer les décisions au sein de mon groupe de travail* », reçoit un accord quasi unanime.

## 4.2.6 Synthèse des résultats des composantes

Après avoir présenté les corrélations inter-composantes, nous identifions deux catégories de résultats des composantes selon qu'elles présentent des différences statistiquement significatives confirmées par un test-t (cas 1) ou qu'elles présentent des tendances non-confirmées par un test-t (cas 2).

### 4.2.6.1 Composantes présentant des corrélations significatives au seuil 0,01

Dans un premier temps, nous présentons les corrélations entre les composantes et situations par la suite chaque composante en fonction des différences identifiées en tenant compte des caractéristiques.



La Figure 41 montre les corrélations entre les composantes significatives au seuil de 0,01; on y observe que seule la composante *sens* est associée de façon significative aux trois autres composantes, de façon importante ( $> 0,5$ ) avec la compétence et l'impact et de façon moyenne ( $> 0,3$ ) avec l'autonomie.

Figure 41. Corrélations entre les composantes

On note également que la composante *compétence* n'a pas de corrélation significative avec l'autonomie et l'impact. Cette dernière composante, *l'impact*, est corrélée à la composante *autonomie* en plus de l'être à la composante *sens*. Enfin, les composantes *autonomie* et *compétence* ne montrent aucune corrélation significative entre elles.

### 4.2.6.2 Composantes présentant des différences de moyennes statistiquement significatives au test-t (cas 1)

Deux composantes présentent des différences de moyennes statistiquement significatives au test-t. En premier lieu, la composante *sens* présente une différence de moyennes statistiquement significative en lien avec le milieu de travail ( $t = 2,633$  et  $p = 0,011$ ) les répondants de milieu urbain ayant un niveau d'accord plus élevé que les répondants de milieu

rural. La seconde composante avec un résultat statistiquement significatif est la *compétence* en lien avec la fonction ( $t=0,500$  et  $p=0,007$ ) les cadres se disant davantage d'accord que les directions d'école.

#### **4.2.6.3 Composantes présentant des différences non appuyées par un test-t significatif (cas 2)**

La composante *autonomie* présente des résultats qui ressemblent à ceux obtenus à l'énoncé 18 portant sur la possibilité de prendre des décisions de manière autonome. Les directions d'école se disent globalement en accord de façon plus importante que les cadres quant à la perception de leur autonomie. Toutefois, les femmes se disent moins en accord que les hommes qui exercent les mêmes fonctions qu'elles. Ce sont les directions d'école hommes qui obtiennent l'accord le plus élevé et ce sont les cadres de milieu urbain qui obtiennent les scores les moins positifs. La composante *impact* ne compte aucun résultat statistiquement significatif. Toutefois, en considérant les différentes caractéristiques, on voit que le niveau d'accord est plus élevé chez les hommes que chez les femmes, en milieu rural chez les cadres et en milieu urbain chez les directions d'école.

#### **4.2.7 Analyse descriptive de la variable composite : habilitation psychologique**

Les résultats de l'étude de la variable composite : habilitation psychologique sont présentés en deux parties. La première propose une analyse descriptive de la variable composite constituée des douze énoncés en tenant compte des trois caractéristiques (fonction, genre et milieu de travail). La seconde présente les données d'entretien relatives à l'habilitation psychologique.

##### **4.2.7.1 Résultats de la variable composite : habilitation psychologique**

La valeur de Alpha de Cronbach étant de 0,823, nous concluons que les énoncés relatifs à la variable *habilitation* présentent un niveau de cohérence interne très satisfaisant. Nous présentons tout d'abord les moyennes et médianes obtenues pour la variable composite de l'habilitation psychologique globale d'abord selon chaque caractéristique (Tableau 28), puis

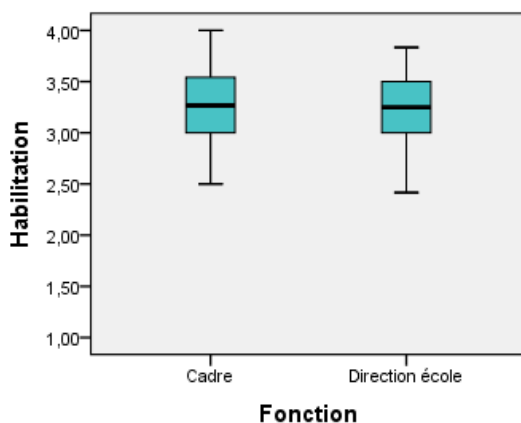


suivies des distributions selon la fonction (Figure 42) en y ajoutant ensuite le genre et le milieu de travail aux Figures 43 et 44.

Tableau 28 : *Habilitation psychologique globale : Moyenne et médiane d'accord par caractéristique*

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,25	3,26	20	Femme	3,16	3,08	18	Urbain	3,27	3,33	25
Direction d'école	3,22	3,25	45	Homme	3,25	3,25	47	Rural	3,21	3,25	39
Total	3,23	3,25	65	Total	3,23	3,25	65	Total	3,23	3,25	64

Le Tableau 28 montre que le niveau d'accord moyen obtenu pour la variable *habilitation psychologique* varie entre 3,08 et 3,27, se situant à un niveau positif. Rappelons que deux énoncés ont suscité l'accord le moins important, tous deux de la composante *autonomie*; l'énoncé 14, qui fait référence à la perception d'être libre et indépendant dans la réalisation du travail et l'énoncé 18, qui réfère à la perception de pouvoir prendre des décisions de façon autonome. Dans les deux cas, l'accord moyen se situe sous la cote 3 entre 2,25 et 2,82.



Selon le diagramme présenté à la Figure 42, le sentiment global d'être habilité se situe au niveau 3 pour 75% des répondants démontrant un haut niveau d'accord à la fois chez les cadres et les directions d'école, nous amenant à conclure que les participants se disent habilités.

Figure 42. Distribution de la variable *habilitation psychologique* selon la fonction

À la Figure 43, qui prend en compte le genre, on observe que la distribution chez les femmes des deux groupes est très semblable avec une médiane à 3, quoique moins étendue chez les directrices d'école. De plus, la distribution montre une tendance moins positive que chez les hommes. Chez ces derniers, les distributions montrent des médianes assez semblables avec

une distribution plus élargie chez les cadres où on trouve trois scores atypiques. En considérant le lieu de travail, la Figure 44 montre que le niveau d'accord se maintient au-dessus de la cote 3. On y observe également qu'en milieu urbain, la tendance est plus positive chez les directions d'école alors qu'en milieu rural, la tendance plus positive se retrouve chez les cadres. À noter toutefois que seule la distribution des cadres urbains s'étend jusqu'à la cote 4 (complètement d'accord).

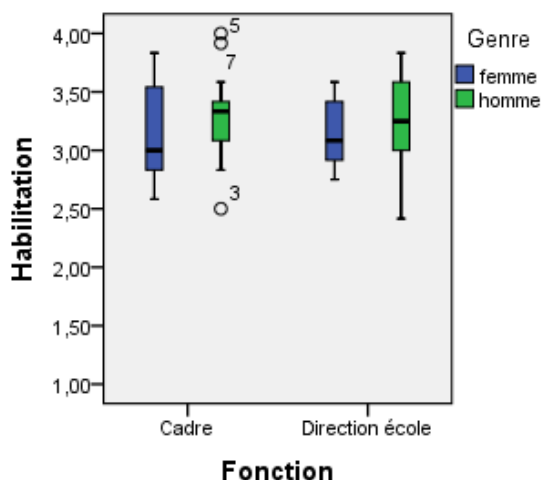


Figure 43. Distribution de la variable *habilitation psychologique* selon la fonction et le genre

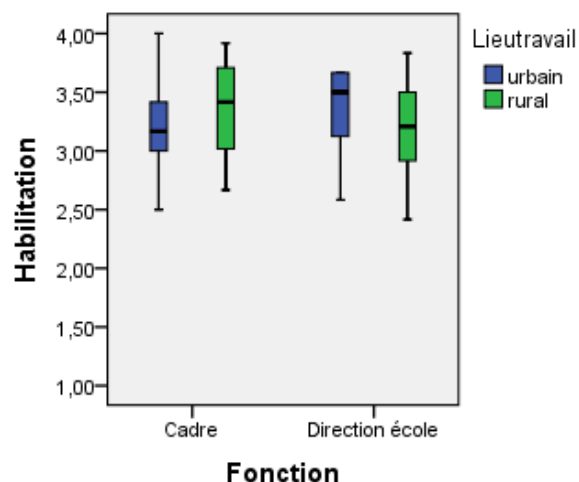


Figure 44. Distribution de la variable *habilitation psychologique* selon la fonction et le milieu de travail

En conclusion, le sentiment d'habilitation se situe à un niveau positif pour l'ensemble des répondants. Les cadres de milieu rural partagent avec les directions d'école de milieu urbain un sentiment plus positif que les autres groupes.

#### 4.2.7.2 Apport des entretiens

Le type d'organisation « bureaucratique » qui prévaut au Ministère a été évoqué à quelques reprises lors des groupes de discussion pour expliquer certaines appréciations négatives des répondants : « On ne laisse pas de latitude aux gens pour prendre des décisions » (GD1). Il semble que cette appréciation concerne plus les cadres du Ministère puisque plus loin, dans le même groupe de discussion on reconnaissait aux directions d'école une « latitude pour prendre des initiatives pour que son école avance dans le bon sens » (GD1). Ces deux extraits

confirment les données obtenues par le questionnaire quant à la perception divergente de l'autonomie entre les cadres et les directions d'école. Le style de gestion adopté par les responsables de services au Ministère ne favorise pas la prise d'initiative ou de décision puisque certains services « sont considérés comme des chasses gardées » par certains gestionnaires qui « n'aiment pas déléguer » (GD1). Dans ces conditions, les responsabilités ne sont pas partagées, ce qui « fait que certains travaillent longtemps et que d'autres n'ont rien à faire » (GD2).

Quelques grands traits se dégagent des réponses apportées par les répondants et les participants quant à leur habilitation psychologique. Les répondants disent accorder du sens à leur travail de façon importante, et ce, de façon plus marquée en milieu urbain. Ce sens donné à leur travail se manifeste pour eux par le sentiment de participer à l'éducation des enfants du Burkina Faso. Le sentiment perçu de leur compétence est plus élevé chez les cadres que chez les directions d'école; dans ce dernier groupe, le sentiment de compétence est moins positif chez les femmes. Quant à l'autonomie, ce sont les directions d'école qui manifestent un accord plus important, les hommes cadres de milieu urbain constituant le groupe ayant le moins le sentiment d'être libre et indépendant dans la réalisation de leur travail. Les groupes les plus positifs quant à leur sentiment d'avoir de l'impact sont les directions d'école de milieu urbain et les cadres de milieu rural. Finalement, le sentiment d'habilitation est perçu globalement de façon positive. Ce sont les énoncés de la composante *autonomie* faisant référence à la perception d'être libre et indépendant et de pouvoir prendre des décisions dans leur travail qui reçoivent l'accord le plus bas.

### **4.3 La reconnaissance perçue**

La reconnaissance est ce sentiment qu'éprouvent les employés d'être reconnus pour leur travail et leur contribution; c'est la représentation que se fait l'employé de la manière dont il est considéré dans l'organisation. Onze énoncés ont été présentés aux répondants afin de sonder leur perception de la reconnaissance dans l'organisation. Nous abordons les résultats en deux volets : le premier volet traite de la communication et porte sur le partage d'informations et la communication avec le supérieur; le second volet traite des récompenses et de l'accès aux

promotions. Vient ensuite l'analyse descriptive de la reconnaissance perçue globale. Les extraits d'entretien présentés complètent, explicitent, illustrent les résultats de chaque volet.

### **4.3.1 Volet communication**

Ce volet traite de l'information partagée et de la communication avec les supérieurs et comporte 8 énoncés. Cette communication porte sur les rencontres avec le supérieur et sur la reconnaissance perçue chez ce dernier.

Énoncés portant sur l'information partagée :

- 21 *Dans mon environnement de travail, nous échangeons sur la façon d'atteindre les objectifs de l'ÉPT;*
- 27 *Je reçois de façon régulière les informations concernant l'évolution du programme ÉPT;*
- 28 *Nous échangeons régulièrement des informations pour réaliser notre travail.*

Énoncés portant sur la communication avec le supérieur :

- 23 *Je perçois que mon supérieur immédiat est fier de me compter dans son équipe;*
- 24 *J'ai des rencontres avec mon supérieur immédiat pour discuter du déroulement de mon travail;*
- 25 *J'ai le sentiment que mon supérieur immédiat apprécie mon travail;*
- 26 *Je peux citer des marques d'appréciation que j'ai reçues;*
- 29 *Je discute de ma tâche, de façon régulière, avec mon supérieur immédiat;*

Pour alléger le texte, certains tableaux et figures ont été placés en annexe.

#### **4.3.1.1 Information partagée**

Des trois énoncés présentés aux participants sous ce thème, deux portent sur l'information relative au programme Éducation pour tous (ÉPT). Les résultats montrent une appréciation très négative du fait de recevoir des informations sur l'évolution du programme chez 25% des cadres et 37,8% des directions d'école (Tableau 69, annexe J) indiquant que l'information sur

ce programme ne semble pas se rendre à la plupart des cadres et directions d'école interrogés. Les figures 45 et 46 montrent les distributions selon la fonction en lien avec le genre et le milieu de travail. Seule la distribution chez les femmes cadres s'étend jusqu'à la cote 4 montrant que c'est seulement dans ce groupe que l'on trouve des répondants qui disent être complètement d'accord. Chez les directions d'école, les distributions sont identiques, quelle que soit la caractéristique considérée.

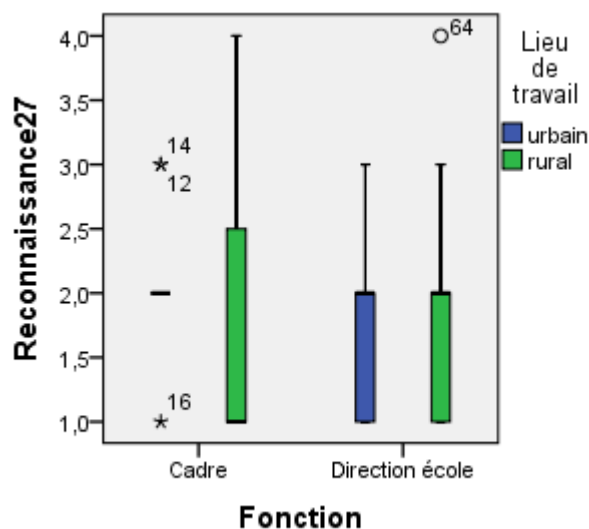
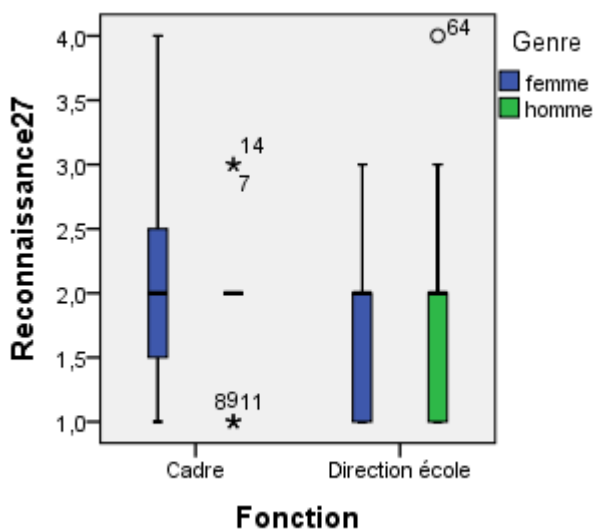


Figure 45. Distribution à l'énoncé 27 selon la fonction et le genre

Figure 46. Distribution à l'énoncé 27 selon la fonction et le milieu de travail

Par ailleurs, les échanges concernant le programme et les moyens d'en atteindre les objectifs (énoncé 21), suscitent un désaccord un peu moins important en n'atteignant pas toutefois la cote 3 pour signifier être d'accord (Tableau 58, annexe J). La distribution des fréquences (Tableau 59, annexe J) montre que deux fois plus de cadres (30%) que de directions d'école (15,6%) se disent complètement d'accord (cote 4) sur le fait d'échanger sur l'ÉPT. Là encore, cet accord est plus important chez les femmes cadres que chez leurs collègues masculins (Figure 98, annexe J).

En regard du partage de l'information dans le cadre de la réalisation du travail (énoncé 28), on observe à la Figure 47 un accord plus important chez les répondants de milieu urbain comparativement à ceux du milieu rural, les différences de moyennes entre ces deux groupes y étant statistiquement significatives plus positives (Tableau 70, annexe J). On peut observer au

Tableau 29 que la presque totalité (96%) des répondants de milieu urbain sont en accord (cotes 3 et 4) avec l'énoncé alors qu'il ne s'en trouve que 64% en milieu rural. Autrement dit, l'échange d'information est plus présent en milieu urbain qu'en milieu rural. La Figure 47 illustre bien l'appréciation plus positive en milieu urbain qu'en milieu rural, différence appuyée par un test-t significatif.

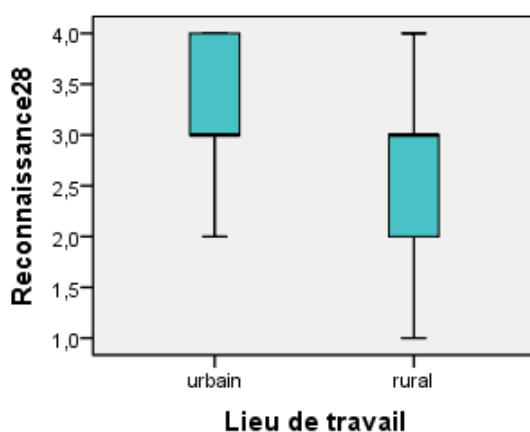


Tableau 29 : Distribution des fréquences à l'énoncé 28 selon le milieu de travail

	Urbain		Rural	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord			2	5,1
Un peu d'accord	1	4,0	12	30,8
D'accord	14	56,0	18	46,2
Complètement d'accord	10	40,0	7	17,9
Total	25	100,0	39	100,0

Figure 47. Distribution à l'énoncé 28 selon le milieu de travail

En somme, quant au partage d'information, on peut dire que les répondants reçoivent peu d'information sur l'évolution du Programme Éducation pour Tous dans leur pays, mais qu'ils échangent entre eux à partir des informations disponibles, particulièrement les femmes cadres, et que le partage d'information pour faire le travail est plus présent en milieu urbain.

#### 4.3.1.2 Communication avec le supérieur

Les énoncés 23 à 26 et 29 traitaient de la communication avec le supérieur. Deux énoncés portent sur les rencontres avec le supérieur immédiat (énoncés 24 et 29). À l'énoncé 24 (J'ai des rencontres avec mon supérieur immédiat pour discuter du déroulement de mon travail), on obtient une différence de moyennes statistiquement significative au test-t ( $t=2,036$  et  $p=0,046$ ), 90% des cadres se disant d'accord ou complètement d'accord contre 70% des directions d'école (Tableau 63, annexe J). Chez les cadres, cet accord est plus important chez les femmes chez qui on observe une médiane à 4 que chez les hommes qui obtiennent une médiane à 3

(Figure 48). Lorsque l'on considère le lieu de travail, ce sont les cadres de milieu rural qui sont les plus positifs avec une médiane à 4 (Figure 49).

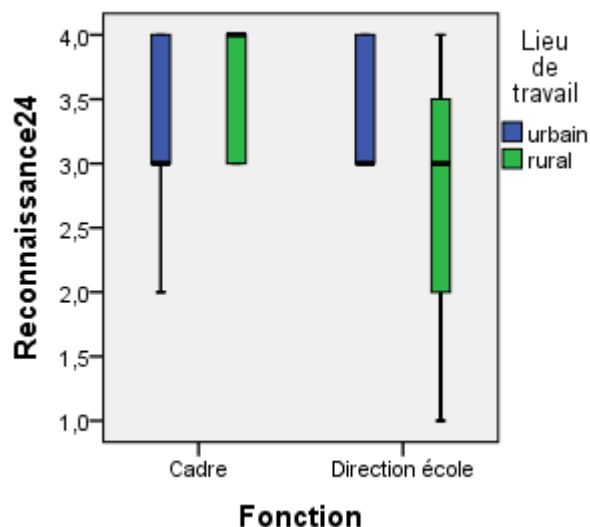
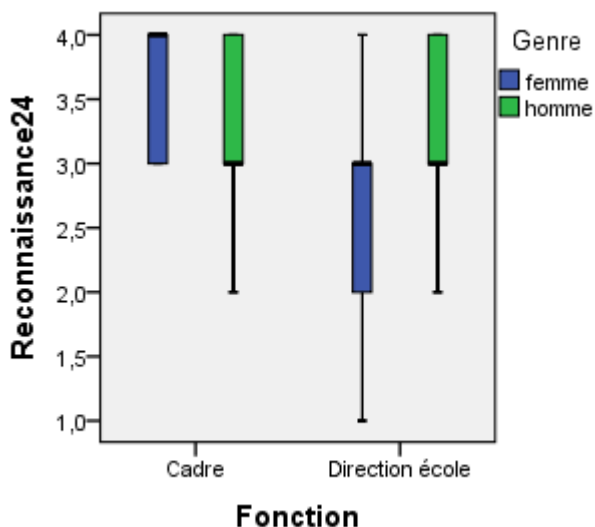


Figure 48. Distribution à l'énoncé 24 selon la fonction et le genre

Figure 49. Distribution à l'énoncé 24 selon la fonction et le milieu de travail

Les Figures 48 et 49 montrent que pour les directions d'école, le fait d'être une femme et le fait d'œuvrer en milieu rural ne semblent pas favoriser les rencontres avec le supérieur immédiat pour discuter du travail.

L'énoncé 29 reprend sensiblement le même libellé en y ajoutant l'élément de la régularité des rencontres et on y observe la même tendance plus positive chez les cadres. Ainsi, lorsqu'on parle de rencontres avec le supérieur immédiat, 11,1% des directions disent n'être pas du tout d'accord avec la tenue régulière de ces rencontres (Tableau 72, annexe J) alors que 80% des cadres sont d'accord ou complètement d'accord. Tout comme à l'énoncé 24, en considérant le genre, ce sont les femmes cadres qui sont les plus positives (Figure 112, annexe J). En considérant le lieu de travail, ce sont les directions d'école de milieu rural qui sont les plus négatives (Figure 113, annexe J).

Dans ce volet, nous abordons également comment les participants perçoivent être appréciés de leur supérieur immédiat et leur capacité de citer des marques d'appréciation reçues. Dans le premier cas, les participants affichent un sentiment positif quant à leur perception que leur supérieur est fier de les compter dans son équipe (énoncé 23), 90% des répondants ayant

signifié leur accord (Tableau 61, annexe J). Les femmes cadres et les directions d'école de milieu urbain montrent un accord qu'on peut qualifier de très positif (Figure 101 et 102, annexe J). Lorsqu'on aborde le sentiment que le supérieur immédiat apprécie le travail (énoncé 25), le niveau d'accord reste positif globalement avec un léger recul pour 17,8% des directions d'école qui montrent un accord plus mitigé (Tableau 65, annexe J), particulièrement chez les femmes (Figure 105, annexe J). Plus concrètement, lorsqu'on évoque la capacité de citer des marques d'appréciation reçues (énoncé 26), les résultats présentent une différence de moyennes statistiquement significative au test-t ( $t=2,712$  et  $p=0,009$ ) en regard du lieu de travail, l'accord étant plus important en milieu urbain qu'en milieu rural (Tableau 66, annexe J). La distribution des fréquences présentée au Tableau 67 (annexe J), indique que 12,8% des répondants de milieu rural se disent pas du tout d'accord avec le fait d'être capable de citer des marques d'appréciation reçues alors qu'il n'y en a aucun en milieu urbain.

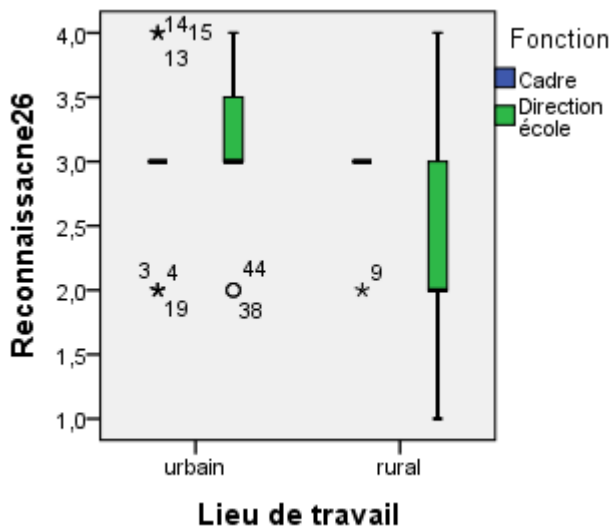


Figure 50. Distribution à l'énoncé 26 selon le milieu de travail et la fonction

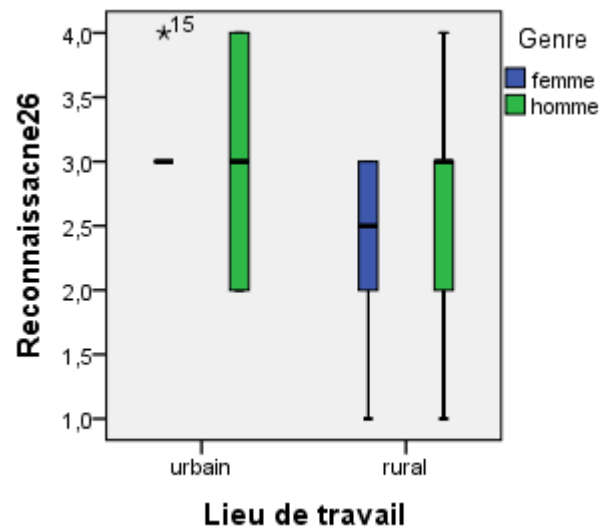


Figure 51. Distribution à l'énoncé 26 selon le milieu de travail et le genre

La Figure 50 montre chez les cadres une concentration des scores à la cote 3, les cotes 2 et 4 étant considérées atypiques. Les figures 50 et 51 montrent qu'en prenant en compte la fonction et le milieu de travail, cette tendance négative en milieu rural quant à la capacité d'identifier des marques de reconnaissance est plus marquée chez les directions d'école et chez les femmes.



En conclusion, on peut faire les observations suivantes par rapport au volet communication : les répondants disent recevoir peu d'information sur l'évolution du Programme ÉPT, mais ils échangent entre eux à partir des informations disponibles, particulièrement les femmes qui œuvrent en milieu urbain. L'échange d'information pour la réalisation de leur travail est plus présent en milieu urbain que rural et davantage chez les hommes cadres, ces derniers faisant souvent partie d'équipes et travaillant dans des lieux plus centraux. Ce sont les femmes directrices d'école de milieu rural qui profitent le moins de l'échange d'information. Également, les répondants ont une perception positive de l'appréciation que leur supérieur immédiat leur témoigne. Finalement, les répondants qui œuvrent en milieu urbain se disent plus capables de citer des marques d'appréciation reçues. Toutefois, à cet égard, on observe en milieu rural une tendance plus négative chez les directions d'école et chez les femmes.

#### **4.3.1.3 Apport des entretiens**

Certains participants se sont exprimés sur la circulation de l'information et sur la communication avec le supérieur immédiat en ajoutant la rétroaction (feedback), sujet qui n'a pas été abordé par le questionnaire. Le manque d'informations sur la réforme de l'enseignement en cours a été mentionné en disant qu'elles ne se rendaient pas à la base (D-3); et on a évoqué la barrière hiérarchique (D-18) et souligné que « les autorités du Ministère ne communiquent pas assez avec la base » (D-20). Des participants ont signifié « que ce serait très apprécié » (C-7) de recevoir une certaine rétroaction sur leur travail de la part de leur supérieur immédiat (C-2, D-3) permettant d'indiquer leur appréciation du travail ou de demander des correctifs (C-1, C-2). La rétroaction, qui permet de « profiter de l'expérience des uns et des autres » (C-2) est considérée comme une pratique positive.

#### **4.3.2 Volet récompenses**

La perception que les répondants ont de l'équité dans la distribution des récompenses est abordée dans le questionnaire par les énoncés suivants :

- 30 *J'ai le sentiment d'être traité(e) équitablement pour l'obtention de récompenses;*
- 31 *J'ai le sentiment que les récompenses distribuées sont méritées;*

- 32 *J'ai le sentiment d'avoir accès aux promotions.*

Les tableaux et figures cités en référence se trouvent à l'annexe K.

La perception de l'équité dans l'attribution des récompenses, traitée aux énoncés 30 et 31, se situe à un niveau moyen qui varie entre 2 et 2,56 pour toutes les caractéristiques (Tableaux 73, annexe K), plus près de la cote 2 démontrant ainsi une tendance négative. En effet, seulement 10% des cadres et 11,1% des directions d'école se disent complètement d'accord (cote 4) avec le fait d'avoir le sentiment d'être traités équitablement pour l'obtention de récompenses (énoncé 30) et la proportion des cadres étant peu ou pas du tout d'accord (perception négative) atteint 65% chez les cadres à l'énoncé 31 (Tableau 76, annexe K). De tous les groupes, c'est chez les hommes cadres (Figure 52) que le sentiment que les récompenses distribuées sont méritées (énoncé 31) recueille un accord moyen le plus négatif et chez les directions d'école de milieu rural, le plus positif (Figure 53) avec une médiane à 3.

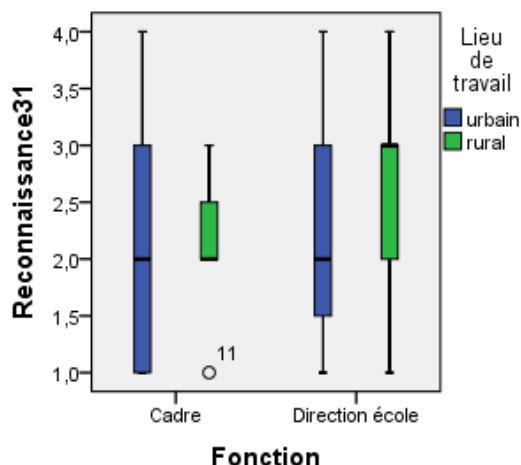
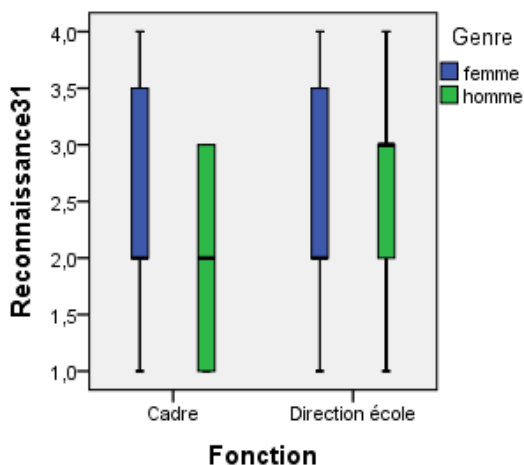


Figure 52. Distribution à l'énoncé 31 selon la fonction et le genre

Figure 53. Distribution à l'énoncé 31 selon la fonction et le milieu de travail

Les résultats présentés au Tableau 77 (annexe K) indiquent que le sentiment d'avoir accès aux promotions (énoncé 32) obtient des moyennes et médianes qui varient entre 2,5 et 3 se trouvant ainsi plus près d'un accord (cote 3). Ce sont les directions d'école qui ont la perception la plus positive avec une médiane plus élevée de 0,5 (Figure 118, annexe K), différence qui s'explique par le fait que 64,4% d'entre elles se disent d'accord (cote 3) ou complètement d'accord (cote 4) contre 50% chez les cadres (Tableau 78, annexe K). En

considérant le genre et le lieu de travail, les cadres demeurent le groupe qui présente la perception la plus négative de l'accès aux promotions. Les Figures 54 et 55 ajoutent le genre et le milieu de travail à la fonction.

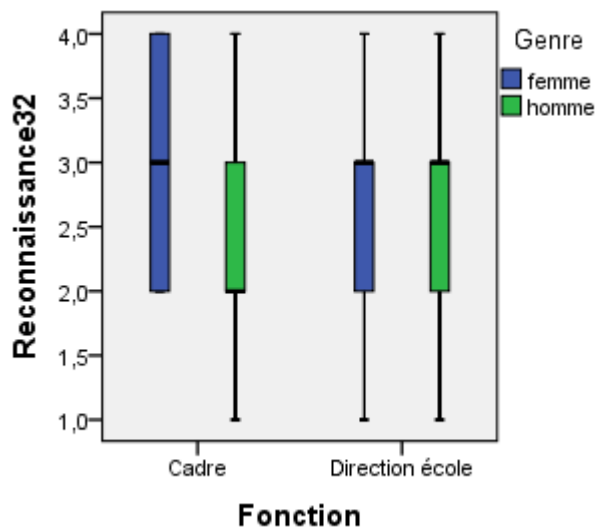


Figure 54. Distribution à l'énoncé 32 selon la fonction et le genre

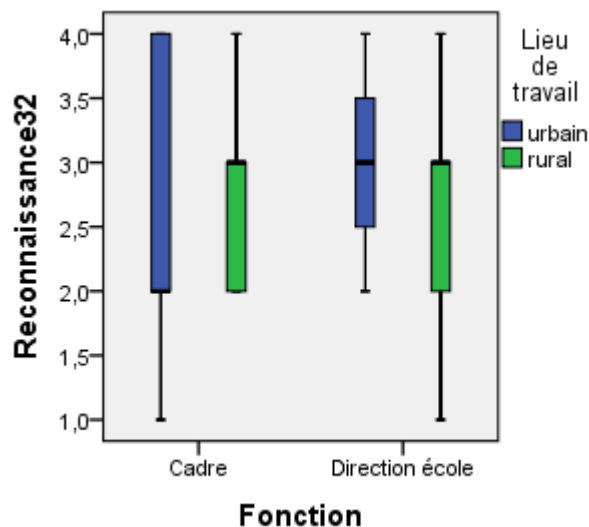


Figure 55. Distribution à l'énoncé 32 selon la fonction et le milieu de travail

On y voit que les sous-groupes ayant la perception la plus négative se retrouvent chez les cadres avec un point de médiane en moins en l'occurrence, les cadres hommes (Figure 54) et les cadres de milieu urbain (Figure 55).

Globalement, les résultats obtenus aux énoncés 30 à 32 montrent que la perception de l'équité dans l'attribution des récompenses est négative, les directions d'école étant légèrement plus positives quant au fait que les récompenses soient méritées. La tendance est maintenue dans ce groupe quant à l'accès aux promotions, les cadres constituant le groupe le plus négatif.

### 4.3.3 Apport des entretiens

Les propos recueillis lors des entretiens au sujet du système global de récompenses, de sa mise en œuvre et de l'accès aux promotions corroborent les résultats présentés ci-dessus. Selon les participants, les récompenses prennent la forme de décorations et de médailles. Habituellement accompagnées d'un ajout d'échelon dans le classement salarial, elles permettent « de corriger un peu le salaire » (C-9) alors que « les appréciations verbales ne

s'accompagnent pas d'actes concrets » (C-12). Globalement, elles sont considérées utiles, voire nécessaires « c'est une façon de motiver quelqu'un » (C-7), « de reconnaître les mérites » (D-11, D-18, C-7), « d'encourager le travail » (D-17, D-19). Les participants accordent de l'importance à « la sincérité de la récompense » (C-7), la récompense devant souligner la qualité du travail réalisé et recevoir une certaine reconnaissance sociale de la justesse du choix du récipiendaire (C-7, C-9, D-17).

Si les objectifs du système global de récompenses reçoivent un aval assez important, la mise en œuvre présente des failles largement soulignées quant à la justice et à l'équité (D-10, D-6, D-12). Pour certains participants, il existe un sentiment que la récompense n'est pas attribuée à la personne méritante (D-12, C-1, C-15). Tout en soulignant que « peu et pas assez de gens » (D-3) sont récompensés, ce sont « ceux qui montent en grade » (C-4) et ceux qui ont acquis « de l'ancienneté » (C-6) qui les obtiennent. L'absence de critères connus d'attribution des récompenses a été déplorée, rendant l'opérationnalisation du système parfois nébuleuse (D-6, C-10, D-12) : « on ne sait pas comment il faut mériter ça » (C-5); « nous ne connaissons pas les critères » (C-2, D-3, C-5, D-17, D-19) même si certains ont affirmé qu'ils étaient parfois annoncés (D-3). Par ailleurs, on admet que le fait de porter des jugements apporte son lot de subjectivité (D-4, D-6). Également, parfois, la récompense est attribuée à une personne responsable alors que la réussite était nécessairement collective : c'est notamment le cas des bons résultats dans une CEB, fruit d'un travail d'équipe (enseignants, directions d'école, conseillers et autres) (C-6).

Dans le cadre des pratiques de reconnaissance du Ministère, les difficultés de parcours pour accéder à des promotions ont été soulignées. On souhaite que « l'on prenne en compte la formation personnelle, les études universitaires » (D-37) dans l'octroi des promotions. De plus, de nombreux concours sont nécessaires pour arriver au sommet de l'échelle : « parfois plus de 10 ans » (D-6). La formation exigée suppose pour certains un éloignement de la famille sans oublier que les indemnités ne sont pas versées durant ce temps.

### 4.3.4 Synthèse des résultats des énoncés

Après avoir présenté les corrélations inter-énoncés, nous identifions trois types d'énoncés : ceux pour lesquels on observe des différences de moyenne confirmées par un test-t (cas 1); ceux pour lesquels on observe des différences non confirmées par un test-t (cas 2); et ceux pour lesquels on n'observe pas de différences entre les répondants (cas 3) (Tableau 30).

#### 4.3.4.1 Énoncés présentant des corrélations significatives importantes (>0,5) au seuil 0,01

Les Figures 56 et 57 présentent les corrélations significatives supérieures à 0,5 au seuil 0,01 pour les huit énoncés de la communication celles des trois énoncés traitant des récompenses.

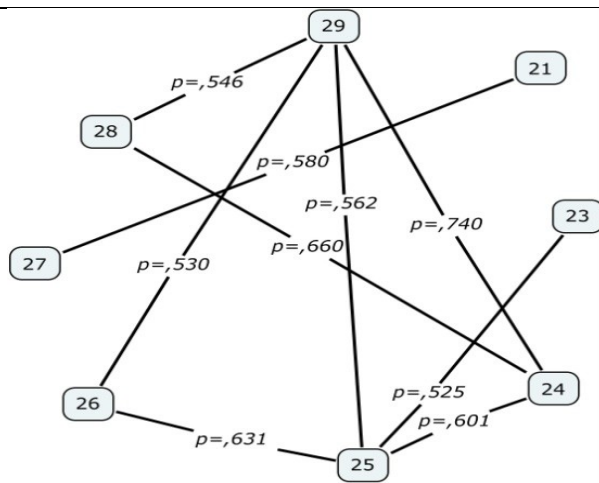


Figure 56. Communication: Carte des corrélations

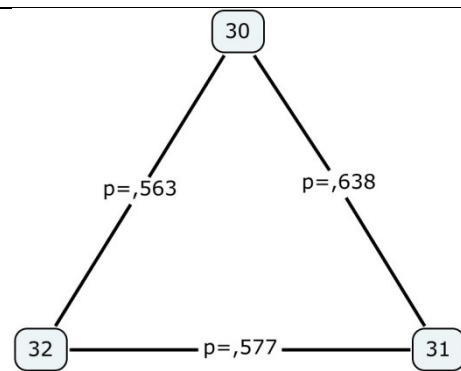


Figure 57. Récompenses: Carte des corrélations

Notons tout d'abord une forte corrélation entre les énoncés 21 et 27 ( $R=0,580$ ) qui traitent de l'information relative au Programme ÉPT. En outre, ces deux énoncés ne sont fortement corrélés avec aucun autre énoncé constitutif de la variable reconnaissance. Il semble clair que l'absence d'échanges entre les participants sur ce sujet s'explique par le fait que peu d'informations leur sont acheminées.

Les corrélations de l'énoncé 28 avec des énoncés qui traitent des rencontres avec le supérieur, permettent de penser que les échanges d'informations pour effectuer le travail se font moins entre collègues qu'avec le supérieur. Les énoncés 23 et 25 traitent de la perception d'être

apprécié et affichent une corrélation de 0,525. Les énoncés 24 et 29 évoquent les rencontres de travail avec le supérieur immédiat et ont un indice de forte corrélation de 0,740. Ces deux énoncés sont corrélés avec l'énoncé 25 qui traite du sentiment d'être apprécié ( $R=0,601$  et  $R=0,562$ ). De plus, on note une corrélation importante ( $R=0,631$ ) entre les rencontres avec le supérieur (énoncé 24) et la capacité de citer des marques d'appréciation reçues (énoncé 26). Ces corrélations invitent à considérer les rencontres avec le supérieur comme un élément favorisant le développement du sentiment d'être apprécié et reconnu. Finalement, notons que les énoncés 30, 31 et 32, qui traitent de récompenses, sont corrélés de façon significative entre eux, allant de  $R=0,577$  à  $R=0,638$ .

Le tableau 30 reprend ces énoncés et les situe dans les trois types de résultats suivants : énoncés qui présentent des différences statistiquement significatives au test-t (cas 1); énoncés qui présentent des tendances non appuyées par un test-t (cas 2); et énoncés qui présentent peu ou pas de différences entre les répondants (cas 3).

Tableau 30 : *Reconnaissance perçue : synthèse des énoncés*

Thème	Énoncés	Cas
Reconnaissance et communication	Énoncé 21 : Dans mon environnement de travail, nous échangeons sur la façon d'atteindre les objectifs de l'ÉPT.	Cas 2
	Énoncé 23 : Je perçois que mon supérieur immédiat est fier de me compter dans son équipe.	Cas 3
	Énoncé 24 : J'ai des rencontres avec mon supérieur immédiat pour discuter du déroulement de mon travail.	Cas 1
	Énoncé 25 : J'ai le sentiment que mon supérieur immédiat apprécie mon travail.	Cas 2
	Énoncé 26 : Je peux citer des marques d'appréciation que j'ai reçues.	Cas 1
	Énoncé 27 : Je reçois de façon régulière des informations concernant l'évolution du programme ÉPT.	Cas 3
	Énoncé 28 : Nous échangeons régulièrement des informations pour réaliser notre travail.	Cas 1
Reconnaissance et récompenses	Énoncé 29 : Je discute de ma tâche, de façon régulière, avec mon supérieur immédiat.	Cas 2
	Énoncé 30 : J'ai le sentiment d'être traité(e) équitablement pour l'obtention de récompenses.	Cas 3
	Énoncé 31 : J'ai le sentiment que les récompenses distribuées sont méritées.	Cas 3
	Énoncé 32 : J'ai le sentiment d'avoir accès aux promotions.	Cas 2

#### 4.3.4.2 Énoncés présentant des différences de moyennes statistiquement significatives au test-t (cas 1)

Trois énoncés présentent des différences de moyennes statistiquement significatives au test-t. L'énoncé 28 porte sur l'échange d'informations pour réaliser le travail; les répondants de milieu urbain disent échanger davantage les informations que les répondants qui œuvrent en milieu rural ( $t=3,176$  et  $p=0,002$ ). L'énoncé 24 porte sur les rencontres avec le supérieur immédiat et affiche une différence de moyennes au test-t ( $t=2,036$  et  $p=0,046$ ), indiquant que les cadres disent tenir davantage de rencontres avec le supérieur immédiat que les directions d'école. L'énoncé 26, qui concerne les marques d'appréciation pouvant être citées, affiche également une différence de moyennes statistiquement significative ( $t=2,712$  et  $p=0,009$ ) indiquant un accord plus important chez les répondants de milieu urbain que chez leurs collègues de milieu rural. En bref, deux énoncés affichent des différences statistiquement

significatives en lien avec le milieu de travail; en effet, les résultats indiquent que les répondants de milieu urbain échangent davantage d'informations pour réaliser leur travail et peuvent davantage citer des marques d'appréciation reçues que leurs collègues de milieu rural. Le troisième énoncé montre une différence statistiquement significative en lien avec la fonction, les cadres étant plus d'accord avec le fait d'avoir des rencontres avec leur supérieur immédiat pour réaliser leur travail que les directions d'école.

#### **4.3.4.3 Énoncés présentant des différences non appuyées par un test-t (cas 2)**

Quatre énoncés présentent des tendances sans que les différences soient statistiquement significatives au test-t. L'énoncé 21 (*Dans mon environnement de travail, nous échangeons sur la façon d'atteindre les objectifs de l'ÉPT*) obtient un accord qui n'atteint pas la cote 3 pour l'ensemble des répondants. Toutefois, la tendance est plus positive chez les femmes que chez les hommes qui exercent la même fonction qu'elles, accord encore plus marqué chez les femmes cadres. On observe également une tendance plus positive en milieu urbain. L'énoncé 29 concerne le fait de discuter de la tâche avec le supérieur immédiat. Cet énoncé reçoit un accord plus important de la part des femmes cadres en milieu urbain. Les directions d'école de milieu rural semblent défavorisées quant aux rencontres avec leur supérieur immédiat, qui est le chef de la circonscription. L'explication plausible de ce constat est que, pour les directions d'école, de telles rencontres exigent un déplacement, ce qui n'est pas toujours le cas pour les cadres. D'ailleurs on n'observe aucune différence chez les cadres qui découlent du milieu où ils exercent leurs fonctions. L'énoncé 25 porte sur le sentiment d'être apprécié par le supérieur immédiat. Ce sentiment est unanime chez les cadres toutes caractéristiques confondues alors que chez les directions d'école, les femmes affichent un sentiment moins positif que les hommes de même que les directions d'école de milieu rural. Le quatrième énoncé de cette catégorie est l'énoncé 32 qui porte sur le sentiment d'avoir accès aux promotions. Dans ce cas, la tendance est plus positive chez les directions d'école que chez les cadres. Chez ces derniers, on observe une tendance plus négative chez les hommes qui œuvrent en milieu urbain.



#### **4.3.4.4 Énoncés présentant peu ou pas de différences entre les répondants (cas 3)**

Quatre énoncés font partie de cette catégorie et présentent peu de différences en lien avec les caractéristiques retenues. L'information reçue sur l'évolution du programme ÉPT (énoncé 27), est perçue négativement par tous les répondants, avec une cote moyenne inférieure à 2 (un peu d'accord). L'énoncé 23, la perception que le supérieur immédiat est fier de compter le répondant dans son équipe est perçue très positivement important chez l'ensemble des répondants avec une tendance plus marquée chez les femmes et les directions d'école de milieu urbain. Les deux derniers énoncés traitent de la perception relative aux récompenses : l'énoncé 30 évoque le sentiment d'être traité(e) équitablement pour l'obtention de récompenses; et l'énoncé 31 concerne le sentiment que les récompenses distribuées sont méritées. Dans les deux cas, les moyennes de tous les groupes se situent plus près de 2 : *un peu d'accord*. On peut alors conclure à une tendance générale négative. Dans le cas de l'énoncé 31, cette tendance négative est un peu moins marquée chez les femmes que chez les hommes.

#### **4.3.5 Analyse descriptive de la variable composite : reconnaissance perçue**

Les résultats de l'étude de la variable composite, reconnaissance perçue, sont présentés en deux parties. La première propose une analyse descriptive de la variable composite constituée des onze énoncés en tenant compte des trois caractéristiques (fonction, genre et milieu de travail). La seconde présente les données d'entretien relatives à la reconnaissance perçue.

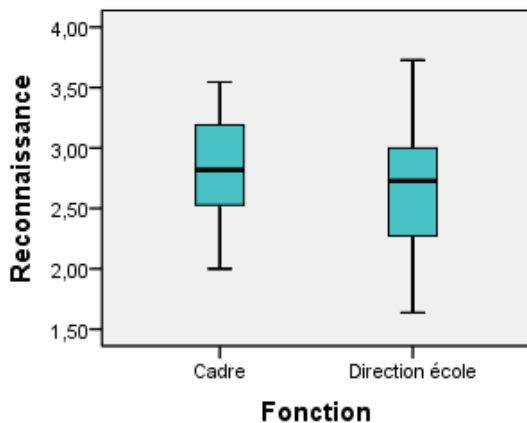
##### **4.3.5.1 Résultats de la variable composite : reconnaissance perçue**

La valeur de Alpha de Cronbach étant de 0,838, nous concluons que les onze énoncés relatifs à cet état psychologique présentent un bon niveau de cohérence interne. Le Tableau 31 présente la moyenne et la médiane de la variable composite selon les trois caractéristiques retenues.

Tableau 31 : *Reconnaissance perçue : Moyenne et médiane d'accord par caractéristique*

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	2,87	2,83	20	Femme	2,83	2,95	18	Urbain	2,86	2,83	25
Direction d'école	2,71	2,75	45	Homme	2,73	2,75	47	Rural	2,70	2,75	39
Total	2,76	2,75	65	Total	2,76	2,75	65	Total	2,76	2,75	64

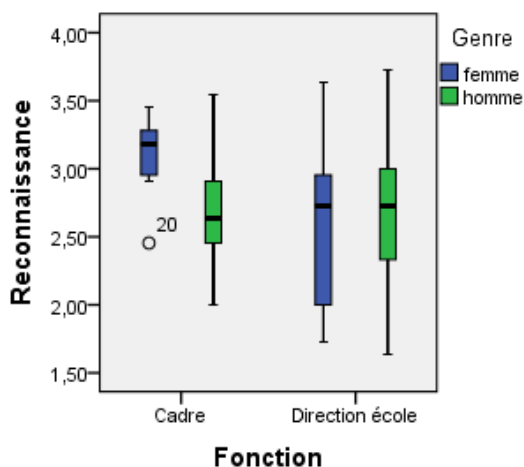
Le Tableau 31 montre que tous les résultats se situent entre 2,7 et 2,95, sous la cote d'accord (cote 3). On peut donc dire que globalement, les répondants montrent un accord mitigé avec les énoncés traitant de la reconnaissance qu'ils perçoivent au sein du Ministère. En moyenne, les cadres ont une perception plus positive de la reconnaissance que les directions d'école (Figure 58), les femmes plus que les hommes (Figure 59) et les répondants qui œuvrent en milieu urbain plus que ceux de milieu rural (Figure 60).



La Figure 58 illustre le niveau d'accord très légèrement plus positif chez les cadres que chez les directions d'école, déjà indiqué au Tableau 31, les deux groupes demeurant toutefois sous le niveau d'accord avec une médiane sous la cote 3.

Figure 58. Distribution de la variable *reconnaissance perçue* selon la fonction

C'est chez les cadres que les échanges d'information pour réaliser le travail, les rencontres avec le supérieur immédiat et l'appréciation perçue chez le supérieur enregistré un accord plus positif.



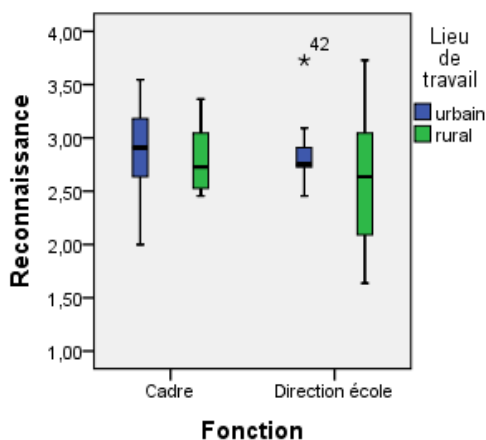
On constate à la Figure 59 que seul le groupe des femmes cadres se démarque lorsqu'on considère la reconnaissance perçue globale en tenant compte du genre. C'est le seul groupe qui atteint le niveau de l'accord (cote 3). Les directeurs et les directrices d'école obtiennent une médiane identique.

Figure 59. Distribution de la variable *reconnaissance perçue* selon la fonction et le genre

La perception globale plus positive des femmes cadres peut s'expliquer par un niveau d'accord plus important concernant la communication notamment en lien avec les échanges qu'elles tiennent sur la façon d'atteindre les objectifs de l'ÉPT, au fait de discuter de leur tâche de façon régulière avec leur supérieur immédiat, à l'égard du sentiment de fierté perçue chez ces derniers et quant à la capacité de citer des marques d'appréciation.

Quant aux récompenses, c'est également chez les femmes cadres qu'on retrouve un sentiment plus positif. Les directrices d'école, quant à elles, sont plutôt négatives quant au sentiment d'être appréciées par leur supérieur et quant à la capacité de citer des marques d'appréciation reçues.

La Figure 60 présente la distribution de la variable *reconnaissance perçue* selon la fonction et le milieu de travail. On y observe que le niveau global d'accord est plus élevé pour les répondants qui exercent leurs fonctions en milieu urbain que leurs collègues de milieu rural.



Les répondants de milieu urbain manifestent une tendance positive significative quant à la capacité de citer des marques d'appréciation reçues et quant au fait d'échanger des informations pour réaliser leur travail. Dans ce milieu, on note que les cadres sont les plus négatifs relativement au sentiment d'avoir accès aux promotions.

Figure 60. Distribution de la variable *reconnaissance perçue* selon la fonction et le milieu de travail

Tous les énoncés relatifs à la communication obtiennent chez les directions d'école de milieu urbain un accord plus important que chez leurs collègues de milieu rural. Ces directions d'école disent rencontrer leur supérieur pour discuter de leur travail, percevoir de l'appréciation quant à leur travail et pouvoir citer des marques d'appréciation de façon plus importante que leurs collègues de milieu rural.

#### 4.3.5.2 Informations complémentaires obtenues par les entretiens

Nous avons présenté plus haut des propos recueillis lors des entretiens au sujet de la communication et des récompenses. Nous présentons ici des avenues d'amélioration proposées par les participants de même que des propos recueillis auprès des groupes de discussion sur le sujet de la reconnaissance en général.

Quelques participants ont émis des suggestions qui pourraient contribuer à développer davantage la perception de reconnaissance au Ministère : l'aide médicale, les médailles ou décorations d'équipe, la publicisation de noms de méritants dans la presse écrite ou audiovisuelle (C-7), le travail régulier en équipe, les félicitations, les lettres d'encouragement (C-1, C-7, C-8, D-6), les journées d'excellence (D17), le feedback (C1, C7, D3, C2) sont perçus efficaces pour témoigner de la reconnaissance, venant parfois avec un petit cadeau.

Ajoutons qu'une forme de reconnaissance a été suggérée lors des entrevues par certains répondants: la reconnaissance de leur potentiel et de leurs capacités. Plusieurs ont souligné qu'ils avaient le sentiment d'être sous-employés (C-7) et qu'ils pourraient en faire davantage si on le leur demandait. Leur potentiel n'est pas utilisé comme il pourrait l'être « franchement, non » (C-1); le contexte de manque de moyens et un manque de pratiques mobilisatrices chez les supérieurs (C-15) expliquant partiellement la situation. Des ressources demeurent inexploitées parce qu'il faut respecter l'ordre hiérarchique malgré des diplômes académiques supérieurs (D-13) : « on ne peut pas utiliser toutes nos capacités » (C-5).

Les participants aux groupes de discussion se sont eux aussi exprimés sur le sujet de la reconnaissance. Globalement, ils considèrent que les attentes de reconnaissance des milieux visent seulement le Ministère au point où ils oublient leur environnement plus immédiat : « Les élèves [...], les mères leur témoignent de la reconnaissance tous les jours [...], mais c'est la haute hiérarchie qui est importante » (GD1). Ils suggèrent d'impliquer davantage les autorités locales dans des manifestations formelles de reconnaissance. Ils corroborent certaines affirmations présentées plus haut relativement à la méconnaissance des critères d'attribution des récompenses : « C'est effectivement cela le gros problème » (GD1); au choix de la personne méritante : « C'est pas toujours les meilleurs qui sont décorés » (GD1); à l'attribution à un individu d'une récompense méritée collectivement : « Au CM2, par exemple [...] les résultats ont forcément un lien avec le travail de ceux qui les ont précédés » (GD1). On suggère alors de penser à récompenser l'école. On explique également que pour corriger certains irritants, une commission sur les décorations a été mise sur pied, mais le processus adopté peut rarement être mené jusqu'au bout faute de moyens, par exemple pour « convoquer les gens » (GD1). Les informations relatives à cette commission ont été partagées « aux directions du niveau central et déconcentré » (GD1), mais elles ne sont pas relayées : « s'il manque quelque chose dans notre système, c'est un mécanisme de communication avec l'ensemble des acteurs » (GD1). Finalement, on peut ajouter que les autorités du Ministère « ne communiquent pas assez avec la base » (D-20) et qu'il est nécessaire de briser la barrière qui existe entre les supérieurs hiérarchiques et leurs subordonnés (D-18).

En conclusion, concernant la reconnaissance perçue par les répondants, en lien avec la communication, on note un manque d'informations concernant l'évolution du Programme

ÉPT et ce davantage chez les directions d'école et en milieu rural. Le milieu urbain semble plus propice aux échanges d'informations pour réaliser leur travail que le milieu rural. Le sentiment de fierté chez le supérieur immédiat est perçu de façon positive particulièrement chez les femmes cadres et les directions d'école de milieu urbain. Les femmes directions d'école de milieu rural constituent le groupe qui dit avoir reçu le moins de marques d'appréciation de leur supérieur. Quant aux récompenses, la perception de l'équité dans leur attribution est plutôt négative chez l'ensemble des répondants. Le sentiment d'avoir accès aux promotions est plus présent chez les directions d'école que chez les cadres. Globalement, la reconnaissance semble recueillir une perception plutôt négative dans l'organisation, particulièrement au sujet du système de récompenses.

#### **4.4 La mobilisation organisationnelle : conception des répondants**

Rappelons que la mobilisation est le thème central duquel a découlé cette recherche. Ce thème a été abordé à l'occasion de la mise en situation lors de la passation du questionnaire, mais n'était pas abordé par les énoncés du questionnaire. Par contre, les propos tenus lors de la mise en situation pour les entretiens qui portaient sur la mobilisation organisationnelle ont suscité des échanges avec les participants dont nous présentons le contenu ici. Nous présentons tout d'abord la compréhension que certains participants ont du concept suivie des perceptions relatives à leur propre mobilisation et terminons par la mobilisation qu'ils perçoivent dans leur milieu. Ces propos recueillis réfèrent à la première rubrique du livre des codes (voir annexe E).

##### **4.4.1 Comment les répondants appréhendent le concept**

Pour certains, la mobilisation appartient aux autorités et relève d'actions à entreprendre pour agir sur les comportements des employés (D-19). Mobiliser, c'est rassembler les moyens (C-4), c'est faire intervenir plusieurs personnes pour mener une activité, le nombre imposant de personnes en constituant une caractéristique (C-10). La mobilisation est assimilée au management (C-15), correspond à certains moments de l'année : « En début d'année seulement, et peut-être vers la fin de l'année » (D-13), compte tenu des rencontres organisées pour mettre les moyens en action (GD2). Cette perception a été confirmée dans un groupe de

discussion : « J'ai l'impression que l'organisation dans la perception des gens c'est l'affaire des responsables » (GD1). Pour certains, la mobilisation consiste à être embauché dans la fonction publique et à faire partie des acteurs (GD2, D-13).

D'autres voient un aspect collectif, dirigé vers un but, dans le phénomène de la mobilisation : « On doit travailler tous dans la même direction pour atteindre les objectifs (C-2; D-3; C-5); « on cherche des atouts, des pistes, des voies pour atteindre les objectifs fixés par le MÉNA » (D-11). Pour les tenants de cette définition, « La mobilisation, c'est la capacité des acteurs à fédérer leurs efforts pour mener des défis » (GD1; C-7), chacun ayant une part à faire « pour que ça puisse marcher » (C-2; GD2). La mobilisation se définit enfin par « tous les éléments qui peuvent permettre aux individus de [...] se sentir comme membres de l'organisation » (C-1). La mobilisation réfère à certains concepts tels l'engagement (C-4; GD2) même hors du service (GD2), la disponibilité et la créativité (GD2).

Également, la mobilisation a une dimension individuelle quand on évoque la contribution : « c'est quelqu'un qui contribue vraiment au bien-être de l'éducation dans le pays, qui œuvre dans le sens d'améliorer les choses au niveau de l'enseignement » (D-6); « chaque acteur peut apporter sa contribution » (C-9); « apporter ma contribution, une contribution assez importante dans la réussite des enfants » (C-10); « éduquer les enfants le plus large possible » C-8).

#### **4.4.2 Comment les répondants se perçoivent face à la mobilisation**

Certains ont communiqué la perception positive de leur propre niveau de mobilisation, parfois par un « Oui, je suis mobilisé » (C-2; D-6; C-8; C-9; C-10; D-18), spécifiant qu'ils acceptent de rencontrer les responsabilités reliées à une tâche exigeante (C-2; C-5; C-7). D'autres ont affirmé être mobilisés en ajoutant toutefois pouvoir l'être davantage et pouvoir en faire davantage : « Je suis un élément mobilisé, mais à certains niveaux, pas suffisamment » (C-1); « Oui, je pense que je pourrais l'être plus » (C-1; D-3). D'autres encore ont affirmé être prêts à s'investir davantage selon certaines conditions : « si on nous permet, si on nous donne des indications » (C-2); si les moyens sont disponibles (C-5; C-7; C-8 : D-19); si on informe suffisamment : « je ne me sens pas bien imprégné des buts et ou objectifs du Ministère » (D-3); et si on offre de la formation (D-3; D-17; D-19). Finalement, un plus grand investissement

serait possible en retour de la confiance (D-6) et de la reconnaissance (C-15) témoignées par le Ministère. D'autre part, un participant a mentionné que sa charge de travail étant déjà suffisamment lourde, il lui serait difficile d'en ajouter davantage (C-4).

#### **4.4.3 Comment les répondants perçoivent leur milieu en termes de mobilisation**

Même si la plupart des répondants s'estiment « mobilisés », le jugement porté sur la mobilisation globale dans l'organisation est plutôt négatif. Cela va de « *moyen* » (GD1) à « *pas très forte* » (C-9) à « *très faible, parfois même inexistante* » (GD1).

Pour certains participants aux groupes de discussion, ce manque de mobilisation se manifeste par : « une absence de goût du travail bien fait et à temps; les horaires de travail ne sont pas respectés; [...] des situations où vous avez quelques-uns qui se battent vraiment et vous avez une grande partie qui ne se dévouent pas au travail ». Par ailleurs, la compensation financière offerte lors de certains ateliers de formation pose problème puisqu'il y en a pour certains et pour d'autres il n'y en a pas (GD1). On a toutefois reconnu que des secteurs du Ministère « bougent » lorsqu'il y a « des gens qui prennent le risque de créer, d'innover [...] par exemple, le secteur des ressources humaines, durant un certain temps, on a senti que les choses ont vraiment beaucoup bougé » (GD2).

Enfin, certains ont évoqué leur propre rôle de mobilisateur dans le sens de: « mobiliser les enseignants autour des objectifs communs de chaque classe et de l'école » (D-3) : « j'ai demandé à chacun de faire autant que possible [...] j'ai demandé la collaboration parfaite avec l'association des parents d'élèves » (D-19).

### **4.5 Synthèse des résultats**

Les résultats présentés dans ce chapitre sont nombreux. Afin d'en faciliter la discussion, nous présentons une grille de classification (Tableau 32) qui qualifie la perception de chaque état psychologique, et composante le cas échéant, à partir des moyennes et médianes obtenues pour chaque énoncé pour chaque catégorie de répondants et en intégrant toutes les caractéristiques. Nous jugeons que les moyennes et médianes de 3 et plus réfèrent à une



perception favorable, voire très favorable à partir de 3,5. Nous qualifions de perception incertaine et neutre les résultats qui se situent entre 2,5 et 2,9. Quant aux résultats inférieurs à 2,5, nous jugeons qu'ils indiquent une perception négative voire très négative pour les résultats de moins de 2. Rappelons que l'échelle utilisée était la suivante :

Pas du tout d'accord      Un peu d'accord      D'accord      Complètement d'accord  
 1                                      2                                      3                                      4

Tableau 32 : *Grille de classification des appréciations*

3,6 à 4 A Perception très favorable Tendance très positive	3 à 3,5 B Perception favorable Tendance positive	2,5 à 2,9 C Perception incertaine Tendance neutre	2 à 2,4 D Perception défavorable Tendance négative	Moins de 2 E Perception très défavorable Tendance très négative
---	---	--	---	--

Nous avons ainsi qualifié les résultats moyens obtenus pour chaque état psychologique ou composante en tenant compte des trois caractéristiques dichotomiques : selon la fonction (Cadre ou direction d'école DÉ), selon le genre (Femme ou Homme) et selon le milieu de travail (Rural ou Urbain). Cela donne 26 combinaisons possibles qui sont présentées au Tableau 33 auxquelles nous nous référons dans le chapitre suivant.

Tableau 33 : *Tableau récapitulatif des résultats*

	Groupes (N)	Variable Soutien	Variable Habilitation	Composantes de l'habilitation				Variable Reconnaissance
				Sens	Compétence	Autonomie	Impact	
Global	Tous (65)	D	B	A	B	B-C*	B	C
Selon une seule caractéristique	1. DÉ (45)	D	B	A	B	B-C	B	C
	2. Cadre (20)	C-D	B	A	A-B	C	B	C
	3. Femme (18)	D	B	A	B	C	B	C
	4. Homme (47)	D	B	A	B	B-C	B	C
	5. Urbain (25)	D	B	A	B	C-B	B	C
	6. Rural (39)	D	B	B-A	B	C-B	B	C
Selon la fonction et le genre	7. DÉ/ F (11)	D	B	A	B	C	B	C
	8. DÉ/H (34)	D	B	A	B-A	B-C	B	C
	9. Cadre/F (7)	C-D	B	A	A	B-C	C	B
	10. Cadre/H (13)	D	B	A	A	C	B	C
Direction d'école selon le genre et le milieu de travail	11. DÉ/F/U (3)	C-D	B	A	B-C	C	B	C
	12. DÉ/F/R (8)	D-E	B	A	B	C	B	C
	13. DÉ/H/U (9)	D	B	A	B	B	B	C
	14. DÉ/H/R (24)	D	B	B	B	B-C	B	C
Cadre selon le genre et le milieu de travail	15. C/F/U (5)	C-D	B	A	A	C-D	D	B
	16. C/F/R (2)	D	B	B	B	C	B	C
	17. C/H/U (8)	C	B	A	B	D	B	C
	18. C/H/R (5)	D	B	A	A	B-C	B	C
Selon le genre et le milieu de travail	19. F/U (8)	C-D	B	A	B	C	C-B	C
	20. F/R (10)	D-E	B	A	B	C	B	C
	21. H/U (17)	D	B	A	B	B-C	B	C
	22. H/R (29)	D	B	A	B	B-C	B	C
Selon le milieu de travail et la fonction	23. U/DÉ (12)	D	B	A	B	B	B	C
	24. U/C (13)	C-D	B	A	A-B	D	B	C
	25. R/DÉ (32)	D	B	B-A	B	C-B	B	C
	26. R/C (7)	D	B	A	A-B	C-B	B	C

Note. \*Moyenne et médiane différentes

## **Chapitre 5 Discussion des résultats**

À l'origine de notre recherche se trouve le constat d'un besoin d'efficacité organisationnelle au sein du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MÉNA) du Burkina Faso. La recension des écrits nous a permis de formuler le problème en termes de nécessité de la présence d'un climat organisationnel mobilisant. Nous nous sommes donc employée à décrire certaines conditions qui favorisent l'instauration ou le maintien d'un tel climat au sein du MÉNA. Plus spécifiquement, cette recherche visait à décrire les perceptions de soutien organisationnel, d'habilitation psychologique et de reconnaissance chez les employés du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation du Burkina Faso que nous avons rencontrés. Dans ce chapitre, à l'aide du Tableau 33 qui accorde une valeur aux résultats des variables et des composantes, nous présentons la description des états psychologiques étudiés en proposant pour chacun, d'abord un portrait global suivi de spécificités relatives à la fonction, au genre et au milieu de travail, caractéristiques considérées tout au long de nos analyses. Nous revenons ensuite à notre préoccupation initiale qu'est la mobilisation organisationnelle que nous discutons en lien avec les résultats de la recherche. La troisième section du chapitre porte sur les limites de cette recherche et la portée des résultats obtenus. La conclusion générale clôt le chapitre.

### **5.1 Description des états psychologiques**

En considérant l'ensemble des répondants, trois constats généraux se dégagent des résultats de nos analyses : 1) le soutien organisationnel est perçu globalement de façon négative, seule la valorisation du travail réalisé recueillant un sentiment un peu moins négatif; 2) bien que les répondants perçoivent leur habilitation psychologique de façon positive, on note une légère tendance négative en ce qui concerne la composante autonomie; 3) en ce qui concerne la reconnaissance, on observe une perception positive des éléments reliés à la communication et une perception négative du système de récompenses. Nous décrivons dans les pages qui suivent l'état de la situation relative à chacun des trois états psychologiques.

## **5.1.1 Soutien organisationnel perçu**

Le soutien organisationnel perçu est ce sentiment général des employés quant au degré suivant lequel l'organisation valorise leur contribution et se préoccupe de leur bien-être (Eisenberger et al., 1986). Nous présentons un portrait global dans un premier temps pour ensuite en préciser les détails lorsque l'une ou l'autre des caractéristiques apporte des spécificités.

### **5.1.1.1 Portrait global**

Les résultats de nos analyses nous permettent de dire que globalement le tiers des répondants a une perception négative, voire très négative du soutien organisationnel. Ce premier état psychologique résulte de la perception de la valorisation de la contribution au bon fonctionnement du Ministère, de la perception de la considération personnelle témoignée, de la perception des moyens mis à disposition pour faire le travail et finalement de la perception de la formation continue offerte. De ces quatre éléments, seule la valorisation de la contribution au bon fonctionnement du Ministère recueille une appréciation modérée, les autres suscitant une perception négative.

Globalement, les répondants ont une appréciation négative du souci que le Ministère porte à leur bien-être, à leur satisfaction au travail, à leurs objectifs professionnels et leurs valeurs et du fait qu'ils pourraient compter sur l'organisation pour les aider en cas de situation exceptionnelle. En outre, ces quatre thèmes sont corrélés positivement avec la perception de la valorisation de la contribution; ainsi, toute action permettant d'augmenter la perception positive pour un de ces thèmes pourrait agir sur la perception de la valorisation. Quant aux moyens mis à disposition pour réaliser le travail, il est certain que la situation globale du pays peut expliquer la perception défavorable. Toutefois, au-delà de l'insuffisance des moyens, le fait que les ressources existantes soient attribuées de façon inéquitable a été signalé. Pour certains, le procédé d'allocation retenu ne tenant pas compte des spécificités locales, ne répond pas aux situations particulières des circonscriptions d'éducation de base et des écoles. Cette préoccupation d'équité dans l'attribution des ressources a déjà été soulignée par Shore et Shore (1995) qui ont démontré que des actions répétées d'équité dans l'allocation des ressources ont un effet cumulatif sur la perception du soutien organisationnel et prédisposent les individus à se mobiliser dans l'organisation.

Durant les entretiens, les participants ont largement déploré le manque de budget pour le petit matériel de fonctionnement pour les écoles, attribuant, du moins en partie, cet irritant au processus de décentralisation vers les communes qui est engagé. Ce constat avait d'ailleurs été déjà relevé par Oubda (2012), qui a quantifié les sommes allouées au financement des écoles et qui ne leur sont jamais parvenues. Selon lui, dans le secteur de l'éducation au Burkina Faso, la déperdition monétaire moyenne a été de 11,5% en 2010-2011 dans le transfert des sommes aux communes, cette perte ayant atteint 35,3% pour le matériel spécifique destiné aux écoles, phénomène encore plus marqué en zones rurales. Les participants ont également souligné la mauvaise répartition des ressources humaines dans les milieux, insuffisantes dans certains et débordantes dans d'autres. Ces propos et le constat fait par Oubda (2012), nous renvoient à l'approche basée sur les ressources (*Resource-Based View*), selon laquelle l'utilisation des ressources conditionne davantage le succès d'une organisation que la quantité de celles-ci (Isckia 2008).

Autre élément étudié dans le soutien organisationnel perçu, la formation a été identifiée par les participants comme étant une manifestation de soutien de la part du Ministère tout en déplorant qu'elle soit insuffisante. Rappelons que les participants aux entrevues ont largement reconnu que la Conférence annuelle était une manifestation de soutien de la part du Ministère et un élément apprécié de formation et qu'en aucun cas il ne faudrait l'abolir. La formation peut être considérée comme une action allant dans le sens du développement du soutien organisationnel perçu tel que présenté chez Eisenberger et al. (1986). Nous observons dans notre étude une corrélation de  $R=0,53$  (au seuil de 0,01) entre le sentiment d'obtenir la formation requise et le soutien organisationnel perçu. Nous pensons que cela va dans le sens de l'étude de Tremblay et al. (2010) chez qui le développement des compétences est lié positivement ( $R=0,33$  au seuil de 0,01) à la perception du soutien organisationnel, bien que nous reconnaissons que la formation n'est qu'un élément parmi d'autres du développement des compétences.

Un nouvel élément a surgi spontanément dans les entrevues au sujet du soutien organisationnel perçu : des pratiques efficaces et adéquates de gestion sont considérées par certains participants comme pouvant être une manifestation de soutien de la part du Ministère. Bien qu'aucun énoncé du questionnaire n'aborde ce sujet, des participants ont cité certaines

pratiques qu'ils jugeaient reliées au soutien du Ministère. Positivement, plusieurs ont signalé que la réception de leur salaire de façon régulière était pour eux une première manifestation de soutien de la part du MÉNA, ce qui leur permet de se consacrer à leurs tâches professionnelles sans inquiétude. Cet aspect semble être une particularité du contexte burkinabé (et peut-être africain) puisque les études réalisées en contexte occidental indiquent qu'un aspect important du soutien organisationnel perçu est le degré auquel l'appui est vu comme étant discrétionnaire (Eisenberger et al., 1997). Or, la régularité de la distribution du salaire relève plus des ententes collectives et des pratiques usuelles de gestion et n'a aucun caractère discrétionnaire. Ceci suggère d'adapter le questionnaire pour tenir compte de cette réalité : en contexte de pays pauvres endettés, l'incertitude quant à la capacité de payer de l'état fait en sorte que la régularité dans la réception des salaires devient une marque de soutien organisationnel, alors que cela va de soi dans les pays riches.

D'autres participants ont souhaité être soutenus par des pratiques de gestion plus rigoureuses de la part du Ministère. Ils ont notamment identifié l'absence ou la lenteur des suivis de dossier, la tolérance face aux retards systématiques et aux absences des employés comme étant des insuffisances quant au soutien organisationnel possible. Ne sommes-nous pas ici face à un paradoxe si on considère certains comportements que l'on juge généralement propres à la culture africaine? Les participants souhaitent plus de rigueur, notamment dans la gestion du temps de travail car il en va de leur satisfaction et de leur efficacité, ce qui se distance de la conception d'un temps indifférencié et élastique mise de l'avant par Kamdem (1990). D'ailleurs l'auteur souligne cette situation paradoxale en posant la question suivante : « Est-ce que l'Africain peut se mettre à l'école de la gestion très rigoureuse du temps tout en restant lui-même? » (Kamdem, 1990, p. 248). Le défi qui se pose à la gestion en Afrique en est un d'efficacité. Prenant en exemple la question de la ponctualité, Kamdem en justifie la nécessité puisqu'elle assure la synchronisation des tâches (Kamdem, 1990). Rappelons que ce manque de ponctualité et d'assiduité au travail a été maintes fois cité comme un problème dans les entretiens que nous avons eus puisque cela complique et retarde la réalisation des tâches des gestionnaires. À cet effet, Kamdem (1990) propose l'instauration progressive du travail à mi-temps ou la journée continue permettant de tenir compte des contraintes familiales et communautaires. Mais, les possibilités de tels arrangements demeurent limitées.

La répartition des tâches pose problème également, certains participants se voyant surchargés alors que d'autres sont désœuvrés. Cette observation relative à l'organisation du travail démontre une préoccupation de la nécessité d'adopter des pratiques de gestion en lien avec la performance et l'atteinte des objectifs. Déjà en 1990, Kamden avait relevé des problèmes « *d'inoccupation et de flânerie* » de certains agents, de distorsion entre la tâche réelle et celle pour laquelle le recrutement a été fait et de « *sureffectifs* », phénomènes qu'il expliquait par « l'idée sociale que beaucoup se font des administrations [...] qui doivent créer et offrir des emplois, même lorsque leurs résultats économiques ne le leur permettent pas »; ce qui constitue, selon cet auteur, une caractéristique culturelle propre à l'Afrique sub-saharienne (Kamdem, 1990, p. 248). Il ajoutait qu'il était nécessaire d'envisager une modification d'une certaine conception africaine du temps et du travail afin de l'adapter à des exigences et valeurs nouvelles jugées déterminantes pour le développement économique et l'épanouissement personnel « dans un monde qui ne cesse de connaître des innovations et des mutations considérables » (Kamdem, 1990, p. 250). Cela rejoint des propos plus actuels exprimés durant les entretiens relativement à la nécessité d'une gestion efficace, idée dominante de l'étude de Shamba (2007) et des écrits de DeSardan (2010).

Le soutien est par ailleurs perçu par des participants comme devant venir des plus hauts niveaux, suggérant même qu'il vienne du Ministre lui-même. Cette évocation souligne la place importante que jouent les hautes autorités dans la perception du soutien, mais renvoie à la distinction entre le soutien perçu du supérieur et le soutien perçu de l'organisation qui sont considérés chez certains auteurs comme des éléments distincts, le premier influençant le second (Shore et Shore, 1995; Quenneville et al. 2008; Eisenberger et al. 2002). Une étude réalisée par Quenneville et al., (2008) nous invite à considérer que les résultats quant au soutien organisationnel perçu pourraient diverger si nous envisagions de façon distincte le soutien perçu de l'organisation et le soutien perçu du supérieur immédiat. Nous ne pouvons présumer des réponses que nous aurions pu obtenir en remplaçant, dans le libellé des énoncés, le terme *Ministère* par *Mon supérieur immédiat*. En effet, dans les entrevues, des témoignages reliés au soutien du supérieur immédiat et l'identification de ce dernier comme étant celui de qui on attendait le plus de soutien nous suggèrent de tempérer le sentiment négatif qui ressort des réponses au questionnaire en ce qui concerne le soutien perçu de l'organisation.

### 5.1.1.2 Spécificités relatives à la fonction

Des 65 personnes ayant répondu au questionnaire, 20 exerçaient des fonctions de cadres et 45 exerçaient des fonctions de direction d'école. Bien que, globalement, la perception du soutien reçu du Ministère soit négative, on observe, pour certaines dimensions, un sentiment moins négatif chez les cadres que chez les directions d'école. Les cadres se démarquent relativement à la valorisation qui est accordée à leur travail et à leur contribution au bon fonctionnement du Ministère. De façon significative, ils perçoivent positivement cette valorisation alors que les directions d'école en ont une appréciation négative qui est plus marquée chez les femmes directrices d'école. On peut penser que des actions valorisantes sont plus facilement réalisables lorsqu'il y a une proximité de lieu avec le supérieur immédiat ce qui n'est généralement pas le cas pour les directions d'école.

Sous le thème de la considération personnelle, on note chez les directions d'école une perception très négative, comparativement à négative chez les cadres, de la possibilité que le Ministère puisse les aider dans une situation difficile hors de l'ordinaire. Également, le sentiment que le Ministère prend en considération leurs objectifs professionnels et leurs valeurs est négatif chez les directions d'école alors qu'il est plutôt neutre chez les cadres. Ici aussi, on peut considérer que le contact plus régulier avec les représentants ministériels, la proximité de la localisation physique dans certains cas et un accès à de l'information qui ne se rend pas toujours dans les écoles, peuvent expliquer ces différences de perception à l'avantage des cadres. Les travaux de Quenneville et al. (2008) portant sur le rôle déterminant du supérieur immédiat trouvent peut-être un écho ici. On y réfère à l'accessibilité du supérieur au quotidien permettant aux employés de se faire une représentation « de la façon dont le supérieur valorise leurs contributions et se préoccupe de leur bien-être » (Quenneville et al., 2008, p. 198).

Relativement à la formation, perçue de façon négative globalement, les directeurs et directrices d'école ont précisé leurs besoins et souhaitent recevoir une formation adaptée à leurs fonctions notamment en lien avec la gestion des ressources humaines. La qualité des formateurs, la prise en compte de leurs besoins et des exigences de leur rôle ont été mentionnées comme des éléments nécessitant des ajustements. Cette demande a été considérée comme étant justifiée par un groupe de discussion qui exprimait des réserves quant à la



formation actuelle des directions d'école, jugeant qu'elle ne les prépare pas à assumer leurs responsabilités de gestionnaire. Rappelons que le développement et la gestion des compétences constituent un levier de mobilisation déjà identifié par Tremblay et al. (2005).

### **5.1.1.3 Spécificités relatives au genre**

Les résultats de l'analyse des données de questionnaire montrent qu'aucun énoncé n'a obtenu de différence statistiquement significative entre les 18 femmes et les 47 hommes qui ont répondu, mais certaines tendances se sont toutefois dégagées. Le questionnaire ne comptait aucun énoncé sur le sujet de l'égalité femme-homme, mais les entretiens ont permis d'aborder cette question qui tient une place importante pour les organisations internationales qui financent des programmes dans les pays en développement.

Seules deux femmes cadres, un peu au hasard de l'entretien semi-dirigé, se sont exprimées sur leur situation de femme dans le réseau de l'éducation du Burkina Faso. Elles n'y voient pas d'iniquité ni de discrimination et perçoivent qu'avant tout, c'est la compétence qui est recherchée. De plus, des femmes cadres pensent que leur situation peut stimuler l'éducation des filles, tel que nous le rapportait une inspectrice, qui, suite à une visite dans une école, avait été proposée en modèle par le directeur.

Chez les directions d'école, la prise en compte du genre dans l'analyse apporte peu de distinction, les réponses des hommes et des femmes étant sensiblement les mêmes quant au soutien organisationnel perçu. Seule la question des moyens fournis pour faire le travail génère chez les directrices d'école le sentiment le plus négatif parmi tous les groupes. Par contre, chez les cadres, la prise en compte du genre apporte certaines nuances. Ainsi, le thème de la valorisation de la contribution par le Ministère recueille une perception positive chez les femmes alors que la perception est neutre chez les hommes. Nous ne trouvons pas dans les entretiens ce qui pourrait nous permettre d'expliquer cette perception favorable chez les sept femmes cadres, ce groupe ayant obtenu les résultats les plus élevés. Nous sommes toutefois tentée de penser que les promotions obtenues par les femmes comme cadres constituent un élément valorisant en soi. Cependant, de façon un peu paradoxale, ce même groupe de femmes cadres a une perception négative du fait que le Ministère prend en compte leurs objectifs professionnels et leurs valeurs personnelles. Il est possible que l'énoncé à deux volets ait semé

une certaine confusion chez les répondantes; que l'aspect personnel de la seconde partie se soit heurté à une certaine réserve observée sur le terrain.

#### **5.1.1.4 Spécificités relatives au milieu de travail**

Vingt-cinq (25) répondants exercent leurs fonctions en milieu urbain et 39 en milieu rural (un répondant n'a pas indiqué son milieu de travail). Le milieu rural se caractérise par certaines conditions souvent difficiles notamment le mauvais état des routes, l'absence de réseaux informatiques adéquats, le manque de moyens financiers pour assurer le carburant pour les déplacements et souvent par l'éloignement des centres décisionnels dans la Capitale ou le chef-lieu de région. Par contre, ces conditions difficiles peuvent parfois favoriser une certaine autonomie ou créativité. En milieu urbain, ces inconvénients sont atténués par la proximité du Ministère ou de ses représentations en région et où souvent quelques écoles sont regroupées sur un même site.

Le soutien organisationnel global est perçu, de façon statistiquement significative, plus positivement en milieu urbain qu'en milieu rural. En utilisant notre échelle, nous pouvons dire que la perception globale du soutien est neutre ou modérée en milieu urbain et qu'elle est négative en milieu rural. Ainsi, de façon significative, les répondants de milieu urbain ont une appréciation plus positive que leurs collègues de milieu rural de la préoccupation des autorités de leur satisfaction au travail. De plus, la considération apportée aux valeurs et objectifs professionnels de même que le sentiment de pouvoir compter sur de l'aide si besoin était sont perçus de façon plus positive en milieu urbain. Le milieu dans lequel elles exercent leurs fonctions amène une certaine différence dans l'appréciation du soutien organisationnel chez les directrices d'écoles. En effet, les directrices d'école de milieu urbain (3 sur 11) se démarquent avec une perception favorable de la considération apportée à leur bien-être, cette perception étant très défavorable en milieu rural. Le petit nombre des directrices d'école de milieu urbain appelle à la prudence dans les conclusions. Il n'en reste pas moins qu'on observe une tendance qui veut que le milieu urbain soit plus propice à la perception de la valorisation que le Ministère apporte à la contribution des directions d'école. Ici encore le facteur de proximité peut jouer et met en lumière à la fois l'importance des pratiques de gestion des ressources humaines telle que présentée par Quenneville et al. (2008), et pose la question de

trouver des moyens pour soutenir les directions d'école de milieu rural qui sont très souvent isolées.

Les participants aux entretiens ont manifesté une grande lucidité quant à la situation économique du pays; toutefois, le Ministère aurait avantage à se pencher sur des moyens innovateurs de témoigner du soutien aux directions d'école, par exemple en accélérant les développements prévus du système informatique, en allouant un budget spécifique pour le carburant aux chefs de circonscription, en fournissant des cartes de téléphone pour tenir des « rencontres téléphoniques » avec les collègues et le CCEB, en s'assurant qu'il n'y ait aucun gaspillage dans les bureaux de la structure centrale et déconcentrée alors que la rareté prévaut dans les écoles, bref en sollicitant des avenues créatives de la part des principaux concernés.

### **5.1.2 Habilitation psychologique**

L'habilitation psychologique est considérée comme l'expérience du pouvoir d'agir (Tremblay et Simard 2005) et résulte de quatre composantes : le sens donné au travail, la compétence nécessaire pour faire le travail, l'autonomie de faire des choix et l'impact perçu de son travail. La cohérence interne des composantes s'échelonne de 0,637 à 0,748 et l'Alpha de Cronbach du construit global est de 0,823, ce qui s'avère comparable à d'autres études recensées qui présentent des valeurs variant entre 0,73 et 0,89 (Chênevert et al., 2009) 0,73 et plus de 0,80 (Boudrias et al., 2010) et 0,73 et 0,85 (Spreitzer, 1995). Quant aux corrélations, positives entre les quatre composantes chez Boudrias et al. (2010), elles sont également présentes dans notre étude, sauf pour les composantes *compétence* et *autonomie*, pour lesquelles on n'observe pas de corrélation significative. On peut relier cette absence de corrélation aux propos tenus dans un groupe de discussion concernant la structure très bureaucratifiée du Ministère qui donne peu de place à l'autonomie, les gens « *attendant les consignes* » (GD1), même s'ils jugent positivement leur niveau de compétence.

#### **5.1.2.1 Portrait global**

L'habilitation psychologique est jugée positive par plus de 75% des répondants dont 17% en ont une perception très positive. Cette mesure attitudinale (Boudrias 2004) résulte de quatre composantes qui se déclinent comme suit : une perception très positive du sens donné à leur

travail et du sentiment d'apporter une contribution, une perception positive d'être compétent dans l'accomplissement des tâches, d'avoir un impact et de produire un effet sur l'atteinte des résultats, et une perception modérée (ou neutre) de leur autonomie en étant responsables de leurs choix et conséquences. Voyons ce qui ressort pour chacune.

La composante *sens* recueille un assentiment très favorable globalement, unanimement positif, bien qu'une différence de moyennes, à l'avantage des répondants urbains, soit statistiquement significative. La question du sens a été abordée à la fois durant les entretiens et dans le questionnaire. Toutefois, les énoncés, repris du questionnaire de Boudrias et al. (2010), ne permettent pas d'identifier de quoi est constitué ce « *sens* » très positif donné à leur travail. Deux énoncés complémentaires spécifiques au contexte burkinabé ont été présentés aux répondants. Du questionnaire, on retient *que le sentiment de contribuer à l'éducation des enfants du Burkina Faso* recueille un accord très positif de l'ensemble des répondants, cette formulation suscitant plus d'appui que celle qui évoque le sentiment de *faire partie d'un grand projet d'éducation nationale*. À noter que 20% des répondants ont signifié leur désaccord relativement à ce dernier énoncé. On peut penser que la formulation qui contient le mot *enfant* résonne de façon plus personnelle que l'utilisation de termes tels *projet d'éducation nationale* bien qu'ultimement la mission soit la même. La connotation de proximité que génère la première formulation génère un appui plus important que la formulation peut-être plus impersonnelle attachée au grand projet du Ministère; cet énoncé obtient sensiblement les mêmes résultats que la composante *sens*.

Les entretiens ont permis d'illustrer ce qui contribuait à donner du sens au travail des participants, entrevu dans un sens large en répondant à la question : qu'est-ce qui vous incite à vous rendre au travail? Certains ont évoqué l'amour des enfants, le plaisir de travailler avec les collègues; d'autres ont évoqué le respect d'un contrat ou encore leur conscience professionnelle. Toutefois, il est permis d'envisager la fonction utilitaire du travail dans ce pays où, en 2013, le revenu national brut était de 670\$US par habitant (Banque mondiale, 2014) et où la réception régulière d'un salaire a été mentionnée à plusieurs reprises comme étant une marque de soutien organisationnel. L'énoncé 8 (Le travail que je fais a beaucoup de sens pour moi) est le seul à être corrélé avec plus d'un énoncé. Ainsi, ce libellé est fortement corrélé avec « ce que je réalise dans ce travail » et « mes activités de travail ont beaucoup

d'importance », illustrant ce que Morin (2008a) voit dans « le sens du travail » qui se rapporte aux activités à réaliser. Cette composante revêt une importance particulière dans le développement du sentiment global de l'habilitation, selon l'étude de Chênevert et al. (2009) et en est même « *déterminante* » (Brun et Dugas 2005). Notre étude montre en effet que la composante *sens* est la seule qui soit positivement corrélée avec les trois autres. Ce constat devient une force pour les autorités, puisque c'est la composante qui obtient le score le plus élevé parmi les quatre.

La composante *compétence* enregistre globalement une appréciation positive avec une moyenne et une médiane de plus de 3. Le sentiment d'être tout à fait capable de réaliser les résultats attendus (énoncé 9) est corrélé avec le sentiment que le travail fait a beaucoup de sens (énoncé 8) de la composante sens. Cela semble confirmer ce sens du travail qui est en lien avec les activités à faire. On peut s'étonner qu'il n'y ait pas de corrélation significative entre les énoncés 9 « *je suis capable de...* » et 17 « *j'ai les capacités nécessaires...* ». L'explication, bien que fragile, pourrait être que le sens donné au mot « capacités » a pu diverger. Bien que l'expression « renforcement des capacités » fait généralement référence au renforcement des compétences, notamment chez les bailleurs de fonds, il est possible que pour certains répondants, l'expression évoque des éléments externes tels que les moyens ou les ressources. Dans ce cas, les capacités étant également des moyens et des ressources, on comprend que les répondants puissent se dire capables de réaliser les résultats attendus sans pour autant avoir les capacités de le faire, la question des moyens ayant suscité une perception négative voire très négative lorsque traitée plus haut, relativement au soutien organisationnel perçu. Si ce questionnaire devait être réutilisé en contexte subsaharien, il y aurait lieu de revoir les énoncés pour éviter toute ambiguïté entre compétence, capacités et ressources.

La composante *autonomie*, ce sentiment d'avoir une marge de liberté, d'indépendance et de discrétion pour organiser et réaliser son travail (Morin, 2008), recueille un sentiment global mitigé. Des quatre composantes de l'habilitation psychologique globale, l'autonomie est celle qui suscite l'appréciation la moins favorable, se situant en zone neutre que ce soit en lien avec le fait de se percevoir assez indépendant dans la réalisation du travail ou en lien avec la possibilité de prendre des décisions de manière autonome (énoncé 18). Toutefois, ce dernier énoncé est corrélé positivement avec l'énoncé 10 (Je peux décider moi-même de la façon

d'organiser mon travail) qui obtient une perception positive. Cela nous amène à penser que l'autonomie se manifeste plus dans les tâches quotidiennes qui contribuent à la mise en œuvre des décisions prises par d'autres instances. D'ailleurs, les propos recueillis dans les entretiens allaient dans ce sens : nous ne décidons pas.

Finalement, la composante *impact* récolte globalement une perception positive. Rappelons ici que les énoncés de cette composante sont libellés en termes de perception du degré d'influence dans l'équipe de travail, tel que défini par Boudrias et al. (2003, citant Ashforth 1998). On peut se demander ici, si le libellé des trois énoncés est adapté à des fonctions d'encadrement. La plupart des cadres et l'ensemble des directions d'école exercent une forme d'autorité sur un ou des subalternes. Seuls six répondants sur les 65 rencontrés n'ont aucun personnel à encadrer. En ce sens, le fait d'exercer de l'influence dans l'équipe de travail fait partie de la tâche et ne rend pas justice, nous semble-t-il, au concept d'impact. Boudrias (2004) avait déjà identifié comme une limite à la portée des résultats, le fait que plusieurs études avaient été réalisées avec des questionnaires plutôt qu'avec des employés sans responsabilité d'encadrement. Toutefois, dans le cas de notre recherche, nous pensons que la limite vient plutôt de l'étroitesse du sens donné au terme « impact » étant vu uniquement comme de l'influence. On peut considérer que les propos des répondants évoquant leur désir et leur satisfaction de laisser une marque, d'être utile sur le terrain, d'agir comme modèle, de laisser des enfants plus instruits, exemples parmi d'autres, faisant référence à l'accomplissement et à la contribution à l'atteinte des objectifs devraient participer à définir l'impact. Ces propos vont dans le sens de l'influence sur les résultats stratégiques, administratifs et non seulement opérationnels et du sentiment qu'a l'individu de faire une différence (Spreitzer 1995). Deux possibilités s'offrent pour une éventuelle recherche future : renommer la dimension *influence* ou réécrire ces trois énoncés en incluant les dimensions accomplissement et contribution. Le libellé « J'ai le sentiment de contribuer à réaliser la mission de notre organisation » pourrait être un exemple de cette réécriture..

### **5.1.2.2 Spécificités relatives à la fonction**

L'appréciation globale de leur habilitation psychologique est très positive chez les cadres et chez les directions. La connaissance de la tâche et des attentes du Ministère, ont trouvé plus

d'échos chez les directions d'école, puisqu'ils disposent d'une directive très précise impliquant sept attentes principales. Cet aspect était moins précis pour les cadres, certains disant ne pas toujours connaître, le matin en entrant au travail, quelles tâches leur seraient confiées durant la journée.

La composante *sens* recueille un sentiment très positif pour les deux types de fonctions, seules deux directions d'école ayant opté pour la cote 2 (un peu d'accord) à un des énoncés : Ce que je réalise dans ce travail est très important pour moi (énoncé 12). On remarque que les directeurs et directrices d'école sont plus positifs quant à leur sentiment de contribuer à l'éducation des enfants du Burkina Faso qu'au sentiment de faire partie d'un grand projet d'éducation nationale. On peut penser que la proximité des élèves de même qu'un certain isolement, particulièrement en milieu rural, expliquent en partie cette différence. D'ailleurs, dans les entretiens, les directions d'école se sont exprimées davantage sur le sens donné à leur travail en invoquant un sentiment de contribution, leur conscience professionnelle et l'idée de faire œuvre utile de même que le devoir de respecter leur contrat de travail avec le Ministère.

Le sentiment de compétence est positif pour l'ensemble des répondants. Toutefois, en considérant la fonction, ce sentiment est très positif chez les cadres, et ce, de façon significative par rapport aux directions d'école. Cette différence reprend la différence observée entre les deux fonctions à l'énoncé 9 qui référerait au sentiment d'être capable de réaliser les résultats attendus. Nous avons signalé qu'il n'existait pas, du moins au moment de l'étude, de description de postes pour les cadres, ce qui amène souvent certains d'entre eux à travailler sur des dossiers ad hoc, avec un mandat limité, souvent pour répondre à des urgences et à des imprévus, qui leur sont peut-être confiés eu égard à leurs compétences. Cela pourrait expliquer que les cadres manifestent un sentiment plus important de compétence.

Les cadres manifestent un sentiment mitigé d'autonomie alors que ce sentiment est positif chez les directions d'école. C'est le fait de « prendre des décisions concernant leur travail de manière autonome » (énoncé 18), qui génère cette différence significative entre les deux groupes, l'appréciation des cadres étant négative. Lors des entretiens, aucun cadre ne s'est exprimé pour dire qu'il avait le « sentiment de décider ». Nous avons plutôt entendu : « Je n'ai pas de décisions à prendre, je ne fais que proposer ». Le fonctionnement ad hoc, que nous avons souligné plus haut, contribue à notre avis à créer ce sentiment négatif d'autonomie, les

cadres travaillant généralement en réaction aux mandats qui leur sont confiés sans réelle planification, contrairement aux écoles où les activités sont plus prévisibles. On peut envisager qu'une future étude qui tiendrait compte du niveau hiérarchique des cadres et du nombre de subordonnés pourrait montrer un sentiment d'autonomie plus important chez ces derniers. Cette perception moins favorable de leur autonomie est fortement corrélée avec leur perception défavorable du soutien organisationnel perçu. En effet, la corrélation est fortement significative ( $R=0,641$  au seuil de  $0,01$ ) entre ces deux éléments chez les cadres ce qui va dans le sens des résultats obtenus quant au lien entre l'autonomie et l'augmentation du soutien organisationnel perçu rapporté par Rhoades et Eisenberger (2002).

Le sentiment d'autonomie est plus présent chez les directions d'école qui perçoivent de façon significativement plus importante pouvoir prendre des décisions. De par sa fonction, le directeur d'école est la première autorité dans son école, et a l'occasion d'exercer davantage d'autonomie dans son travail même s'il doit, la plupart du temps, faire valider ses décisions par le chef de circonscription. La perception d'une certaine liberté dans le choix des stratégies pour atteindre les objectifs est confirmée dans les entretiens. En effet, il y a été fait mention du fait que les initiatives sont encouragées et qu'une marge de manœuvre reste toujours possible. D'ailleurs, plusieurs directions d'école nous ont fait part de défis réalisés à partir d'initiatives prises à l'école même : augmenter le taux de réussite des élèves, réorganiser l'école pour faire en sorte que les élèves n'aient pas « d'année blanche », c'est-à-dire une année sans enseignant, mobiliser le milieu en lien avec la mairie et autres. Nous émettons ici l'hypothèse qu'un style de gestion plus démocratique de certains chefs de circonscription, supérieurs immédiats des directions d'école rencontrées, peut expliquer ce résultat. Quant à l'impact perçu du travail, la prise en compte de la fonction dans l'analyse n'ajoute aucune distinction au portrait global.

### **5.1.2.3 Spécificités relatives au genre**

Les résultats de l'analyse des données de questionnaire montrent qu'aucun énoncé n'a obtenu de différence statistiquement significative entre les réponses des 18 femmes et des 47 hommes qui y ont répondu. Globalement, les femmes et les hommes ont un sentiment positif quant à leur habilitation psychologique. Le sens donné à leur travail est très positif pour tous et le sentiment de compétence est positif pour les hommes et les femmes sans aucune particularité



chez les cadres. Toutefois, chez les directions d'école, les femmes éprouvent un sentiment de compétence moins positif que leurs collègues directeurs d'école. On peut penser qu'à mesure que leur nombre s'accroîtra et que leur expertise sera de plus en plus reconnue, cette distinction s'effacera avec le temps.

Quant au sentiment d'autonomie, il est légèrement plus positif chez les hommes que chez les femmes qui exercent la même fonction qu'eux. Mais, lorsque l'on considère l'énoncé qui évoque la possibilité de *prendre des décisions de manière autonome*, chez les cadres, l'appréciation est positive chez les hommes et très négative chez les femmes, ces dernières ayant le sentiment le plus négatif de tous les groupes. Par contre, lorsqu'on évoque la capacité de décider de la façon d'organiser le travail, ce même groupe de femmes cadres est plus positif que le groupe des hommes cadres. Peut-on considérer ici que les femmes cadres éprouvent une autonomie qui s'exerce spécifiquement dans le quotidien de la mise en œuvre plutôt que sur les décisions reliées à leur travail?

Selon Spreitzer (1995), l'impact se définit par la possibilité d'agir sur les résultats relatifs au travail. Or, rappelons-le, les trois énoncés qui constituent la composante *impact* sont rédigés en termes d'influence dans l'équipe de travail. C'est dans le contexte de ces libellés que, de tous les groupes, ce sont les femmes cadres qui ont la perception la moins favorable relativement à leur impact; ainsi elles ont un sentiment négatif quant au fait d'avoir *beaucoup d'influence dans leur équipe de travail* et ont un sentiment neutre quant au fait de pouvoir *influencer l'organisation de leur équipe*, ces éléments étant positifs chez leurs collègues masculins. Bien qu'aucune distinction ou discrimination n'ait été évoquée par les participantes aux entretiens, il reste que la question de l'égalité des genres demeure une préoccupation toujours présente dans l'attribution de l'aide internationale. L'influence exercée dans les équipes par les femmes se raffermira à mesure de l'augmentation de leur nombre comme ce fut le cas dans la plupart des pays occidentaux. La situation est différente chez les directrices d'école qui tout comme leurs collègues masculins exercent leur autorité dans leur école.

#### **5.1.2.4 Spécificités relatives au milieu de travail**

Les résultats de nos analyses montrent que les répondants de milieu urbain (25) et les répondants de milieu rural (39) ont une perception positive quant à leur habilitation

psychologique. Certaines distinctions apparaissent toutefois pour les composantes. Ainsi, la composante *sens* recueille un assentiment très favorable globalement, unanimement positif, avec une différence de moyennes statistiquement significative à l'avantage des répondants urbains. En milieu rural, certains groupes présentent des résultats légèrement inférieurs tout en restant positifs; ce sont les directions d'école pour les trois énoncés et les femmes cadres en regard de l'importance accordée à leurs activités de travail.

La composante *compétence* suscite globalement un sentiment positif, en milieu rural et en milieu urbain. Nous avons signalé plus haut que les cadres éprouvent un sentiment de compétence plus important que les directions d'école. Cette appréciation des cadres fluctue selon le milieu de travail dépendant du libellé de l'énoncé, étant généralement très positive en milieu urbain et seulement positive en milieu rural. Seul l'énoncé qui introduit « avoir les capacités nécessaires » amène un sentiment très positif en milieu rural, plus positif qu'en milieu urbain. Les directions d'école se perçoivent moins compétentes que leurs collègues cadres et ce, de façon légèrement plus importante en milieu rural. Ce sentiment de compétence moins important met en relief la demande de formation initiale et continue exprimée par les directions d'école qui perçoivent de façon négative la formation qui leur est offerte.

La composante *autonomie* obtient un résultat global qui oscille entre neutre et positif, mais les hommes cadres de milieu urbain éprouvent un sentiment négatif quant à la possibilité pour eux *de décider* de la façon d'organiser leur travail. La proximité avec les autorités en milieu urbain, dans un système bureaucratique qui délègue peu, peut expliquer que les organisations ayant des systèmes de contrôle très présents, sont moins favorables au développement de l'autonomie. L'éloignement des autorités centrales favorise les prises de décision chez les cadres et directions d'école de milieu rural qui n'ont d'autre choix que de prendre des initiatives pour régler les problèmes.

La composante *impact* enregistre une perception globale positive. Toutefois, les femmes cadres de milieu urbain ont un sentiment négatif de leur autonomie et n'éprouvent pas le sentiment d'avoir *beaucoup d'influence dans leur équipe de travail*, alors que leurs collègues qui œuvrent en milieu rural se démarquent par une perception favorable de l'impact de leur travail, leur isolement semblant favoriser l'exercice de l'influence. Lorsque l'impact est abordé en termes de *contribution utile à mon service, à mon équipe*, les répondants urbains

sont plus positifs, particulièrement les cadres, ce sentiment de contribution étant plus positif que le sentiment d'influence. Cela rejoint Morin (1996) qui considère que la dimension *contribution* fait partie de la définition même de l'habilitation.

En conclusion, les participants manifestent un sentiment d'habilitation avec un sens très positif donné à leur travail, une perception positive de leur compétence et de l'impact qu'ils perçoivent avoir dans leur milieu, et une perception plus mitigée de leur autonomie allant de positive à négative selon les groupes. Toutefois, notre recherche ne visait pas à sonder l'habilitation en action et nos résultats ne permettent pas d'inférer que les répondants manifestent au travail des comportements qui reflètent ces perceptions positives.

### **5.1.3 Reconnaissance perçue**

Le troisième état psychologique, la reconnaissance perçue, correspond à la représentation que l'on se fait de la manière dont on est traité dans une organisation. Les résultats proviennent d'énoncés que nous avons rédigés à partir des écrits recensés.

#### **5.1.3.1 Portrait global**

Compte tenu de la grande disparité des résultats entre la communication et les récompenses, nous avons choisi de traiter la reconnaissance perçue dans l'organisation en deux volets distincts et de ne pas procéder à l'établissement d'une moyenne qui nous apparaissait non signifiante. D'une part, la communication est perçue positivement, et d'autre part, les récompenses sont perçues négativement.

##### **5.1.3.1.1 La communication**

Le premier volet de la reconnaissance perçue concerne la circulation de l'information et les communications avec le supérieur, dont la rétroaction, au sujet de laquelle certains participants se sont exprimés. Nous identifions comme de la rétroaction pour le répondant, le fait de percevoir chez le supérieur un sentiment de fierté de le compter dans son équipe ou encore le sentiment d'être apprécié puisque cela renseigne sur la valeur accordée par le supérieur immédiat.

Les résultats montrent que l'information sur l'évolution du programme Éducation pour tous est quasi inexistante pour la majorité des répondants. Seuls deux répondants se sont dits complètement d'accord avec le fait qu'ils recevaient de l'information sur ce sujet. Il s'agit pourtant là d'une information pertinente pour les acteurs du milieu puisque ce programme revêt une importance majeure dans le contexte de l'aide internationale. Toutefois, plus de 60% des répondants disent échanger entre eux sur la façon d'en atteindre les objectifs, particulièrement les femmes cadres. La possibilité d'équipes de travail dans un même lieu peut expliquer cette situation de même qu'une ligne d'autorité directe avec des responsables ministériels. Le programme comme tel a sûrement fait l'objet de présentations lors de rencontres nationales et les participants se sont possiblement approprié de grands objectifs généraux qui concernent l'accès et la qualité de l'éducation pour tous. Mais, il semble que l'évolution continue de la situation ne fait pas l'objet de suivi. Le manque d'information, confirmé dans un groupe de discussion qui souhaite davantage « *partager l'information* » (GD1), peut aussi contribuer au fait que les répondants soient plutôt réservés quant au sentiment de faire partie d'un grand projet d'éducation nationale.

Les communications avec le supérieur portent sur les rencontres concernant le travail et sur l'appréciation perçue chez les répondants. Globalement, les répondants se disent d'accord avec le fait d'avoir des rencontres avec leur supérieur immédiat pour discuter de la tâche et du travail. Toutefois, chez les directions d'école, ces rencontres sont plus occasionnelles que chez leurs collègues cadres. Ainsi, on peut imaginer que les DE ont effectivement des rencontres, mais qu'elles ne font pas partie d'une planification périodique.

La rétroaction ne faisait pas l'objet du questionnaire; toutefois, lors des entretiens, ceux qui se sont exprimés sur le sujet, ont indiqué que cette forme de communication avec le supérieur était rare. Malgré l'absence de rétroaction formelle, les répondants, globalement, perçoivent une appréciation positive de la part de leur supérieur immédiat et partagent le sentiment que ce dernier est fier de les compter dans son équipe. La rétroaction, bien que non pratiquée de façon systématique par les supérieurs, constitue aux yeux de certains participants, un moyen d'être aidés dans le développement de leurs capacités professionnelles, rejoignant ainsi Tremblay et al. (2005) pour qui la rétroaction vise le développement des compétences. À noter que les énoncés qui concernent les perceptions relatives aux témoignages de marques d'appréciation,

à la tenue de rencontres pour discuter de la tâche ou au partage d'informations, bref les communications, sont ceux qui présentent le plus de dispersion dans les réponses. Cette dispersion résulte peut-être de styles de gestion des supérieurs immédiats, un gestionnaire plus convivial ou plus présent sur le terrain ayant plus d'occasions de témoigner de l'appréciation qu'un gestionnaire avec un style plus directif ou plus bureaucrate. La transmission et le partage d'information revêtent une importance certaine pour le développement de la reconnaissance (St-Onge et al., 2005) et en ce sens, s'assurer que l'information circule dans l'organisation est une pratique de gestion gagnante puisqu'elle est vue comme un levier de mobilisation (Tremblay et al., 2005), tout comme l'appréciation des progrès (Morin 1996) que permettrait la rétroaction.

#### **5.1.3.1.2 Les récompenses**

Le système d'attribution des récompenses et l'accès aux promotions, second volet de la reconnaissance, suscitent une perception globale négative. Le sentiment d'être traité équitablement pour l'obtention des récompenses, le sentiment que les récompenses distribuées sont méritées, sont négatifs alors que le sentiment d'avoir accès aux promotions est plutôt neutre. En fait, les répondants sont généralement favorables aux objectifs du système de récompenses. C'est plutôt l'application de ce système qu'ils perçoivent négativement, mettant en cause la justice et l'équité. Rappelons que lors des entretiens, le manque de clarté des critères et le manque d'information sur le processus d'attribution des récompenses ont été largement déplorés par plusieurs participants et confirmés par les deux groupes de discussion.

Dans la gestion des pratiques de reconnaissance, il est important que les règles soient perçues justes et équitables (St-Onge et al., 2005), ce qui n'est vraisemblablement pas le cas ici. Une commission visant à encadrer les pratiques de récompenses a été instaurée, mais n'a pu, faute de ressources financières adéquates, réaliser son mandat jusqu'au bout. Les pratiques de gestion de la reconnaissance doivent être codifiées et communiquées et pour que les pratiques de reconnaissance ne génèrent pas d'insatisfaction, « les employés doivent savoir qui peut avoir accès à quelles récompenses, pour quelles raisons et de quelles manières » (St-Onge et al. 2005, p. 97).

Il nous apparaît pertinent d'aborder ici un type de reconnaissance qui n'a pas fait l'objet d'un énoncé dans le questionnaire, mais qui a été évoqué par des participants lors des entretiens : la reconnaissance du potentiel. La plupart des participants qui se sont exprimés sur leur contribution ont mentionné clairement pouvoir « en faire plus » dans leur travail, partageant un sentiment d'être sous-employé et de disposer de capacités qui ne sont pas utilisées. L'anonymat dans lequel certains se voient va à l'encontre de la forme de reconnaissance dite existentielle, qui porte sur la reconnaissance de la personne, de son caractère unique, de son potentiel, « socle sur lequel s'appuient toutes les autres pratiques de reconnaissance » (Brun et Dugas 2005, p. 16).

De plus, cette reconnaissance du potentiel s'inscrit dans le développement des compétences comme levier de la mobilisation et fait partie des pratiques de gestion des ressources humaines qui contribuent à créer un climat mobilisateur chez les employés (Tremblay et al, 2005). Nous avons déjà signalé que l'offre de formation comme élément de soutien organisationnel était perçue négativement. Nous pensons que l'utilisation des compétences déjà détenues par les employés est une facette importante de ce levier de mobilisation. Dans l'introduction de leur livre, Bourcier et Palobart (1997, p. 15) situent « [...] la reconnaissance du droit à la parole et de l'intelligence » comme la reconnaissance qui englobe toutes les autres. Cette reconnaissance de l'individu comme personne distincte qui fait qu'un employé ne se sent pas comme un numéro dans une machine impersonnelle. L'individu a alors le sentiment d'exister aux yeux des autres pour ce qu'il est, ce qu'il sait et ce qu'il sait faire.

### **5.1.3.2 Spécificités relatives à la fonction**

Certaines particularités apparaissent selon la fonction exercée chez les 20 cadres et les 45 directions d'école interrogées. Ainsi, les cadres sont plus positifs que les directions d'école quant au fait d'échanger des informations sur la façon d'atteindre les objectifs de l'ÉPT et de réaliser leur travail.

Les cadres et les directions d'école ont respectivement une perception positive et neutre des communications avec le supérieur, des rencontres de travail et de l'appréciation perçue chez le supérieur immédiat. Les cadres disent davantage discuter du déroulement de leur travail avec leur supérieur immédiat que les directions d'école et ce, de manière significative. Cela peut

s'expliquer en partie par le fait que les cadres rencontrés travaillent généralement rassemblés dans un lieu commun, soit un bureau central à la Capitale nationale ou un bureau de direction régionale, de direction provinciale ou de circonscription. Cela favorise également la tenue de rencontres régulières davantage que chez les directions d'école. Le sentiment que le supérieur apprécie le travail est légèrement plus positif chez les cadres ce qui peut découler des rencontres plus fréquentes dans ce groupe.

La perception de l'équité dans le système d'attribution des récompenses est négative pour tous, peu importe la fonction. Toutefois, l'accès aux promotions est perçu positivement par les directions d'école et de façon neutre par les cadres, ceci s'expliquant peut-être par le fait qu'il y a plus de postes à pourvoir dans les écoles que dans la structure ministérielle.

### **5.1.3.3 Spécificités relatives au genre**

Certaines tendances liées au genre apparaissent dans les réponses au questionnaire. Les échanges d'informations relativement à la façon d'atteindre les objectifs de l'ÉPT sont vus plus positivement par les femmes que les hommes, et ce d'une façon plus importante chez les cadres.

Lorsqu'on considère les communications avec le supérieur chez les directions d'école, les hommes disent davantage avoir des rencontres de travail, ce qui pourrait expliquer qu'ils aient une perception positive de l'appréciation qu'a leur supérieur immédiat de leur travail, contrairement à l'appréciation observée chez les femmes. Toujours dans ce groupe des directions d'école, les femmes se montrent négatives quant au fait de discuter régulièrement de leur tâche avec leur supérieur et en regard de la capacité de citer des marques d'appréciation reçues, ces deux éléments étant perçus de façon neutre chez leurs collègues masculins. Cela suggère que les femmes directrices d'école ayant moins de rencontres avec leur supérieur ont moins l'occasion de percevoir de l'appréciation chez celui-ci. Dans le groupe des cadres, les rencontres avec le supérieur immédiat, perçues favorablement par eux tous, le sont de façon plus importante chez les femmes que chez les hommes.

Au sujet des récompenses, l'appréciation globale est négative. Seul, le sentiment que les récompenses sont méritées est plutôt neutre chez les femmes, ce sentiment étant très négatif chez les hommes. Le fait que les promotions étant plus accessibles que par le passé pour les

femmes et que les répondantes ayant elles-mêmes obtenu une promotion pour devenir cadre ou direction d'école pourrait être un début d'explication pour cette distinction entre les genres.

#### **5.1.3.4 Spécificités relatives au milieu de travail**

Notre analyse montre que le milieu urbain est plus favorable à la transmission d'informations et aux communications avec le supérieur immédiat. Les échanges sur la façon d'atteindre les objectifs de l'ÉPT sont vus positivement et même la transmission d'informations concernant l'évolution de ce programme, pourtant vue de façon très négative globalement, l'est moins en milieu urbain. De façon significative, les répondants de ce milieu sont plus positifs quant au fait d'échanger régulièrement des informations pour réaliser leur travail que ceux de milieu rural, un seul d'entre eux ayant un accord mitigé.

Les communications avec le supérieur enregistrent une perception positive en milieu urbain. Les répondants de milieu urbain sont significativement plus capables de citer des marques d'appréciation reçues que ceux de milieu rural, 12% des répondants de ce dernier groupe se disant incapables d'en citer une seule. Toutefois, tout comme pour la fonction, ce groupe n'est pas homogène et on retrouve un nombre important de réponses considérées atypiques. Les directions d'école de milieu urbain discutent régulièrement de leur tâche avec leur supérieur contrairement à leurs collègues de milieu rural qui sont négatifs quant à ce fait. Cela explique peut-être le sentiment très positif que les premiers ont d'être appréciés par leur supérieur, percevant chez ce dernier une fierté de les compter dans son équipe. Ces rencontres et ces échanges d'information plus présents en milieu urbain, surtout chez les cadres, peuvent contribuer à instaurer la perception plus positive dans ce milieu du fait que le Ministère se soucie de la satisfaction au travail des répondants. Le seul élément qui est plus positif en milieu rural concerne, chez les cadres, les rencontres avec le supérieur immédiat. On peut arguer que la perception négative des directions d'école de ce milieu par rapport à la régularité de telles rencontres trouve sa source dans leur isolement. Cela rejoint la perception négative déjà signalée du souci que manifeste le Ministère de leur satisfaction au travail. Globalement, les résultats nous indiquent que le milieu urbain favorise davantage la circulation de l'information et les communications interpersonnelles que le milieu rural.



Dans le volet des récompenses, la prise en compte du milieu de travail dans l'analyse n'apporte aucune spécificité chez les cadres. Par contre, chez les directions d'école, on observe, en milieu urbain, que le sentiment que les récompenses distribuées sont méritées est négatif et que le sentiment d'avoir accès aux promotions est positif, ces deux sentiments étant neutres en milieu rural. On peut penser que les postes qui constituent des promotions pour les directions d'école se trouvent souvent dans la structure ministérielle et se concentrent davantage en milieu urbain.

En conclusion, quelques grands traits se dégagent relativement au sentiment de reconnaissance: les répondants ont un sentiment positif des communications interpersonnelles vécues au travail; les cadres disent avoir des rencontres régulières pour discuter de la tâche avec leur supérieur immédiat davantage que les directions d'école; les répondants de milieu urbain bénéficient davantage de la circulation de l'information et de communications interpersonnelles que ceux qui œuvrent en milieu rural; les répondants perçoivent le système de récompenses de façon négative et inéquitable; et le sentiment que les récompenses sont méritées est moins négatif chez les femmes.

## **5.2 Portée des résultats, limites et pistes de recherche**

Dans la partie précédente, nous avons présenté un portrait global des perceptions relatives au soutien organisationnel, à l'habilitation psychologique et à la reconnaissance des cadres et directions d'école interrogés. Nous avons également fait état de spécificités relatives à la fonction, au genre et au milieu de travail lorsqu'il était justifié de le faire. Cette description répond à l'objectif principal de notre thèse qui référait spécifiquement au vécu de nos interlocuteurs.

Dans cette partie, nous abordons les apports de cette thèse, les limites des résultats obtenus et certaines pistes de recherche qui en découlent. En premier lieu, nous revisitons le cadre conceptuel qui nous a guidée tout au long de cette thèse en traitant de chacun des trois états psychologiques étudiés de même que du choix de l'approche universaliste en contexte subsaharien. Nous faisons ensuite un retour sur le cadre méthodologique et sur les instruments de collecte retenus. Nous terminons cette section en soulignant les limites que nous avons

identifiées à la portée des résultats et nous proposons des pistes de recherche qui pourraient être envisagées.

### **5.2.1 Apport au plan conceptuel**

C'est à partir des travaux de Eisenberger et al, (1986) et de Rhoades et Eisenberger (2002) que nous avons tracé le portrait du **soutien organisationnel perçu** des cadres et directions d'école que nous avons interrogés. Un des apports importants de notre thèse réside dans le fait que nos résultats amènent à établir que la reconnaissance, que nous avons considérée comme un état psychologique en soi, doit plutôt être vue comme un élément qui contribue au soutien organisationnel perçu. En effet, les entretiens ont largement confirmé que le fait d'être reconnu et apprécié était une marque importante de soutien de la part de l'organisation. Ainsi, nous concluons qu'il faut considérer la reconnaissance comme une pratique de gestion qui contribue à la perception que les employés ont du soutien organisationnel. Cela se traduit, quant à nous, par une modification du schéma intégrateur proposé par Tremblay et Simard (2005) en ramenant à quatre les conditions psychologiques propices à la mobilisation : confiance, justice, soutien organisationnel et habilitation (voir schéma page 14). Cela implique également d'intégrer les éléments de la reconnaissance dans le concept du soutien organisationnel perçu et d'ajuster les instruments de collecte de données dans ce sens.

Un second élément qui émerge des résultats, spécifiquement des entretiens, et qui mérite d'être mis en relief est la place importante que les pratiques efficaces de gestion occupent dans la perception du soutien organisationnel. Les participants à cette recherche considèrent une gestion rigoureuse comme une marque de soutien de la part de leur organisation se traduisant entre autres, par l'attention que celle-ci porte à divers irritants. Pour eux, être soutenus, c'est, par exemple, obtenir des réponses rapides des autorités; compter sur des suivis appropriés et à temps, de dossiers personnels évitant ainsi des déplacements coûteux en argent et en temps; voir que les autorités réagissent aux problèmes causés par l'absentéisme et le manque de ponctualité. Cette observation s'inscrit tout à fait dans le schéma intégrateur (Tremblay et Simard, 2005) qui présente les pratiques de gestion des ressources humaines comme un des leviers de mobilisation qui agissent sur les états psychologiques et rejoint Zellars et Tepper

(2003) pour qui les comportements de supervision des leaders sont un des déterminants du climat organisationnel.

À l'instar de Quenneville et al. (2008), nous dégagons de notre recherche que le soutien organisationnel perçu a un fort potentiel mobilisateur. Mais, nous ajoutons qu'il a également un fort potentiel intégrateur. En effet, des éléments favorisant un climat mobilisant, comme la reconnaissance, la confiance, l'équité, les pratiques justes, sont vus par les personnes interrogées dans cette recherche, comme contribuant au soutien organisationnel perçu. Les entretiens ont ainsi confirmé la position de certains auteurs (Galois, 2007; Dirks et Ferrin, 2002; Rhoades et Eisenberger, 2002), à l'effet que les distinctions entre les perceptions de soutien organisationnel, de confiance et de justice ne sont pas nettes et que les concepts ne sont pas étanches. Il semble que dans l'esprit des employés, ces trois concepts imbriqués participent à la perception du soutien organisationnel.

L'**habilitation psychologique** a été étudiée à partir de Spreitzer (1995) et de la version en français de son questionnaire, validée par Boudrias et al. (2010). Il s'agit d'un construit global constitué de quatre composantes (sens, compétence, autonomie, impact) qui crée chez un individu le sentiment qu'il peut agir sur son travail et son milieu. Les résultats de notre recherche montrent que globalement, les répondants se perçoivent habilités à faire leur travail. Toutefois, les résultats des entretiens montrent que la distinction entre l'impact et le sens n'est pas claire. Par exemple, le fait de contribuer à la scolarisation des enfants du pays peut donner un sens à leur travail ou illustrer l'impact de leur travail dans leur milieu.

Les entretiens nous ont également appris, au sujet de la **reconnaissance perçue**, que les qualités de justice et d'équité dans l'opérationnalisation du système de récompenses semblent plus importantes que le système lui-même, les répondants ayant clairement signifié leur perception négative de la mise en œuvre du système de récompenses. Notons que pour Tremblay et Simard (2007), la perception de justice constitue un état psychologique contributif à l'établissement d'un climat organisationnel mobilisant. Cela nous conforte dans notre position à l'effet que la reconnaissance est plutôt une pratique de gestion qui peut contribuer à l'instauration d'états psychologiques tels la justice ou le soutien organisationnel. Nous rappelons ici que la reconnaissance n'est pas confinée au système de récompenses, mais relève également de gestes posés dans le quotidien.

Nous souhaitons ici, revenir au contexte subsaharien dans lequel s'est déroulée la recherche. Nous avons, dès le début de nos travaux, pris position en faveur d'une approche universaliste plutôt que culturaliste en prônant que pour nous, il n'existe pas de modèle africain de gestion, mais bien un modèle universel qui veut que l'environnement soit pris en compte. À la fin de ces travaux, nous maintenons ce choix et refusons de considérer les traditions africaines comme un facteur explicatif primordial du comportement des employés dans une organisation. Nous réitérons toutefois, qu'une gestion efficace doit prendre en compte l'environnement dans lequel l'organisation opère et que la culture en fait partie. Au terme de nos travaux, tout en maintenant cette position, nous pensons que le contexte aurait pu être pris davantage en compte. Bien que, pour nous, les besoins de soutien, de reconnaissance, de justice, d'équité sont universels, force est d'admettre que certaines caractéristiques environnementales ont, en contexte de pays en développement, un impact non négligeable. On peut penser notamment à l'éloignement, à l'électrification inachevée, à la faiblesse qualitative et quantitative de l'infrastructure routière, au coût des déplacements, toutes des situations qui agissent sur le fonctionnement de l'organisation, d'autant plus que le développement technologique ne permet pas encore de pallier ces inconvénients. De tels facteurs pourraient par exemple, expliquer l'absence d'échange d'informations, l'incapacité de citer une marque d'appréciation reçue ou encore la rareté des rencontres avec le supérieur immédiat en milieu rural. Il n'en reste pas moins qu'une gestion rigoureuse, des suivis plus efficaces, des contrôles plus justes, sont des pratiques de gestion universellement requises pour un fonctionnement efficace dans une organisation.

### **5.2.2 Apport au plan méthodologique**

Les études que nous avons recensées ont pour la plupart, privilégié l'administration d'un questionnaire comme méthode unique de collecte de données. L'écueil de la superficialité des résultats évoquée par Quivy et Van Campenhout (2006) nous a amenée à opter pour une méthodologie mixte. Nous nous en félicitons parce que la pluralité des méthodes utilisées (questionnaire, entretien individuel, groupe de discussion) a permis d'avoir une compréhension plus riche de l'objet de la recherche, chaque méthode ayant contribué à enrichir les résultats obtenus.

Le questionnaire a constitué le cœur de notre collecte de données. L'avantage a été d'interroger un nombre relativement important de répondants et d'identifier des tendances générales, mais également plus spécifiques selon le genre des personnes interrogées, leur fonction ou leur milieu de travail. Ce sont ces tendances qui ensuite ont pu être analysées à la lumière des propos recueillis dans les entretiens et dans les groupes de discussion.

La réalisation d'entretiens s'est avérée essentielle pour approfondir notre regard sur les sentiments et le vécu des participants. En effet, les propos recueillis dans les entretiens ont permis à plusieurs reprises de comprendre les raisons pour lesquelles la perception tendait à être plutôt positive ou plutôt négative. Par exemple, nous avons relevé que globalement, le soutien organisationnel était perçu de façon plutôt négative. N'eût été des entretiens, nous aurions ignoré certains éléments qui étaient appréciés et qui au fil de la discussion, sont apparus comme des marques de soutien de la part de l'organisation. On peut penser ici à la réception régulière de leur salaire ou à la tenue des conférences annuelles, certains participants affirmant même que c'est une activité à conserver absolument. Il en va de même du sens positif donné au travail. Les entretiens ont permis d'entrevoir une gamme de significations (un contrat à respecter, une contribution collective, une réalisation personnelle) pour cette composante de l'habilitation perçue positivement ouvrant ainsi la porte à une compréhension plus différenciée du concept.

Finalement, la troisième méthode utilisée est le groupe de discussion. Les résultats inégaux obtenus entre les deux groupes constituent en quelque sorte un apport. En effet, les propos recueillis révèlent un certain fossé entre la vision des responsables des unités déconcentrées et celle des unités centrales. Dans le premier cas, les propos ont été essentiellement de nature descriptive et ont concerné l'opérationnalisation ou la mise en œuvre. À titre d'exemple, on nous a présenté la procédure des lettres de mission qui contiennent les directives, on nous a expliqué qu'en cas d'absence d'un responsable, il est possible que ses subordonnés soient en attente de tâches à faire alors que d'autres ont une surcharge. Du second groupe, nous avons obtenu des propos qui témoignaient d'une vision plus large de l'organisation et qui proposaient des avenues, soit pour expliquer la situation, soit pour l'améliorer. Le style de gestion de l'organisation, plutôt bureaucratique et centralisatrice, a été évoqué pour expliquer un certain immobilisme dans l'organisation, les employés attendant les ordres. De ce groupe,

émanait une perception d'un manque important d'implication et de mobilisation dans l'organisation, ce qui ne s'est pas avéré, devons-nous préciser dans notre recherche. On nous a également fait part de faits qui contredisent les perceptions de nos interlocuteurs, notamment au sujet des ressources mises à disposition du niveau déconcentré (70% du budget de l'année 2012). C'est d'ailleurs de ce groupe qu'est issue la recommandation que nous avons inscrite dans les implications managériales de la conclusion, concernant l'importance de retravailler les réseaux de communication. Cette suggestion allait dans le sens de la valorisation des acteurs des unités déconcentrées, en leur accordant plus de pouvoirs.

Il nous semble utile de réitérer que l'utilisation de ces trois méthodes de collecte de données utilisées de façon complémentaire constitue une innovation pour l'étude du phénomène des perceptions relatives à l'établissement d'un climat favorisant la mobilisation dans une organisation.

L'un des apports méthodologiques de notre thèse réside dans le questionnaire que nous avons utilisé. Cet instrument de collecte, ajusté à la lumière de nos résultats, constitue une ressource qui pourra être utile à d'autres chercheurs. Les parties du questionnaire portant sur le soutien organisationnel perçu et l'habilitation psychologique présentent une cohérence interne suffisante pour être réutilisées. En ajout aux thèmes abordés dans la partie relative au soutien organisationnel perçu (la valorisation, la considération, les moyens fournis et la formation offerte), nous recommandons de considérer la reconnaissance et les pratiques de gestion. Considérant la reconnaissance perçue comme un élément du soutien organisationnel, nous proposons d'ajouter au moins un item sur ce sujet qui pourrait être libellé comme suit : « Je peux citer des marques d'appréciation que j'ai reçues ». Au sujet des pratiques efficaces de gestion considérées comme des marques de soutien de la part de l'organisation et la réception régulière de leur salaire ayant été cité en exemple, le libellé de l'énoncé pourrait être : « Le Ministère s'assure que je reçois ma rémunération de façon régulière ».

Dans le cas de l'habilitation psychologique, nous avons déjà évoqué le fait que les concepts d'impact et de sens ne semblent pas différenciés. Les entretiens nous ont fait voir que pour les participants, l'impact se révèle autrement que par le seul exercice de l'influence, tel que rédigé. En effet, les participants sont sensibles à l'impact de leur travail quant à, notamment, l'atteinte des objectifs du Ministère, la réussite de la scolarisation des filles, la formation de

citoyens responsables. Dans ce sens, nous pensons donc nécessaire de modifier des énoncés de cette composante pour en étendre la portée au-delà de l'influence. Un exemple d'énoncé pourrait être : « J'ai le sentiment de contribuer à l'éducation des enfants du pays », ou encore « J'ai le sentiment que mon travail fait une différence dans mon milieu ». Dans le cas d'une réécriture de ces énoncés, un travail systématique de validation serait nécessaire puisque le modèle initial (Spreitzer, 1995), repris par Boudrias et al. (2003), considère que l'habilitation psychologique est un construit qui résulte de la combinaison des quatre composantes. Cela suppose donc qu'un changement apporté au libellé de certains énoncés affecterait le construit global.

### **5.2.3 Limites des résultats**

Malgré les apports présentés ci-dessus, notre recherche comporte des limites. Tout d'abord, elle ne peut prétendre à des résultats généralisables. D'une part, l'échantillon a été constitué au hasard des disponibilités et en ce sens il ne répond pas aux critères de représentativité quant aux caractéristiques qu'on y retrouve. D'autre part, en raison d'un réseau informatique peu performant, nous n'avons pu joindre les participants à partir du Canada. Ainsi, les participants ont été invités à quelques jours d'avis alors que nous étions déjà sur le terrain. Cette façon de procéder a toutefois permis d'excéder nos attentes, puisque la participation au questionnaire est passée de 20 (nombre anticipé) à 65 répondants, ce qui a constitué un échantillon pouvant faire l'objet d'analyses quantitatives.

Par ailleurs, la collecte des données s'est étalée sur une période de moins de trois semaines et la réalisation des entretiens a suivi immédiatement ou de quelques jours la passation du questionnaire. Nous aurions souhaité tenir les entretiens après avoir réalisé le traitement des données obtenues par le questionnaire, mais cela supposait une seconde présence sur le terrain, ce qui, dans les circonstances, s'est avéré irréaliste.

### **5.2.4 Pistes de recherche**

Les résultats de nos analyses ouvrent des perspectives pour la poursuite des travaux dans, entre autres, les domaines suivants : les caractéristiques retenues pour l'étude (fonction, genre, milieu de travail), l'approche universaliste et les observations méthodologiques.

La fonction de direction d'école telle qu'exercée dans ce contexte mériterait d'être étudiée davantage. Nos résultats ont montré que la perception du soutien organisationnel des directions d'école est plus négative que celle des cadres, et ce, dans les quatre éléments constitutifs étudiés : la considération, les moyens fournis et l'offre de formation, et de façon statistiquement significative, à la valorisation de leur contribution. La perception négative de la formation offerte a été reprise lorsque nous avons enquêté sur la compétence perçue, composante de l'habilitation psychologique. En effet, nous avons rapporté une différence significative quant au sentiment de compétence, ce dernier étant plus négatif chez les directions d'école. Ajoutons que les directions d'école ont identifié un besoin pressant de formation, notamment quant à la gestion des ressources humaines, et qu'un groupe de discussion a mentionné que cette demande était particulièrement pertinente. Il nous semble que la démarche de recherche-action serait bien adaptée à ce sujet et pourrait par exemple, par du codéveloppement professionnel, contribuer à briser l'isolement et favoriser le partage de pratiques innovantes. Certains thèmes pourraient y être abordés : l'adéquation entre la formation initiale et continue reçue et les nouvelles exigences du métier; les réseaux de communication école-ministère, leur pertinence et leur efficacité; les marques de reconnaissance de tous types; la perception globale de la fonction et l'étendue de l'autonomie professionnelle en regard de la réussite des élèves.

La situation vécue en milieu rural ouvre également un champ de recherche. L'éloignement, les conditions des routes, le coût de l'essence pour les déplacements, le manque de ressources (malgré la compréhension manifestée par les personnes rencontrées quant à la situation globale du pays) ont maintes fois été cités comme facteurs explicatifs de perceptions plus négatives en milieu rural. Dans ce contexte et de façon non exclusive, les sujets suivants pourraient être retenus pour étude : les modalités de répartition des ressources disponibles, la prise en compte de conditions spécifiques, l'équité dans les allocations et la communication, pourraient faire l'objet d'une recherche éclairante.

On ne peut passer sous silence la question du genre dans ce pays où le Ministère responsable de l'éducation a reconnu l'importance de la scolarisation des filles en y dédiant une direction centrale spécifique et où la scolarisation des filles marque des progrès importants, le taux brut de scolarisation des filles étant passé de 53 à 81% entre 2000 et 2011. Les résultats que nous



avons obtenus n'ont montré aucune différence significative entre les hommes et les femmes et même les entretiens individuels n'ont pas permis d'ouvrir la discussion sur la situation au travail des femmes au MÉNA et de ce qu'il est convenu d'appeler la conciliation travail-famille. Il est possible que la période passée sur le terrain ait été trop courte pour réussir à établir les liens de confiance nécessaires à l'élargissement des discussions à la situation générale de ces femmes. Des recherches futures pourraient, par exemple, explorer le sentiment d'autonomie qui s'est avéré plus négatif chez les femmes que chez les hommes qui exerçaient la même fonction qu'elles. Est-ce que les femmes se voient confier le même type de décisions que les hommes ou sont-elles cantonnées dans des décisions qui concernent le quotidien et la mise en œuvre des décisions déjà prises? Quels sont les éléments de l'habilitation psychologique qui font que les femmes se sentent moins habilitées que les hommes particulièrement chez les directions d'école? Comment vivent-elles leur autorité lorsque leurs subordonnés sont des hommes? Bref, le champ d'enquête et de réflexions reste vaste, mais nous pensons avoir réussi à cibler quelques éléments à étudier plus à fond.

Rappelons pour terminer que nous avons adopté une approche universaliste, plutôt que culturaliste, dans cette recherche. À la lumière des résultats obtenus, nous pensons que tout en s'inscrivant dans ce cadre, il serait pertinent de chercher à comprendre le sens donné au travail en Afrique subsaharienne. Deux raisons motivent cette suggestion : d'une part, la composante *sens* de l'habilitation psychologique a enregistré des résultats fortement positifs, les répondants ayant manifesté un accord très important avec les énoncés; d'autre part, les entretiens n'ont pas permis de découvrir ce que ce concept recouvrait. Est-ce qu'en affirmant que leur travail a beaucoup de sens pour eux, les répondants pensaient à des fonctions de subsistance, de réalisation de soi, de socialisation, de contribution? Ici, une étude comparative impliquant un contexte subsaharien et un contexte occidental pourrait s'avérer féconde. Cela pourrait permettre notamment, d'une part, d'aborder la place qu'occupent les traits culturels, voire les traditions ancestrales, dans la construction du sens en milieu subsaharien et d'autre part, d'identifier les caractéristiques à portée universelle.

Finalement, la méthodologie amène également à considérer certaines pistes de recherche quant aux instruments de collecte utilisés. Pour le questionnaire, nous avons proposé l'ajout de 2 énoncés pour enrichir le soutien organisationnel perçu et la réécriture des énoncés concernant

l'impact, composante de l'habilitation psychologique. Il serait nécessaire, alors, d'en assurer la validité particulièrement dans le cas de l'habilitation psychologique où des modifications ont été proposées. Également, sur ce même état psychologique et suite aux entretiens, des travaux permettant de rendre dichotomiques le sens et l'impact constitueraient certainement un avancement dans ce dossier.

## Conclusion générale

Nous avons mené une recherche de type descriptif visant à décrire et à illustrer les perceptions de soutien organisationnel, d'habilitation psychologique et de reconnaissance favorisant un climat organisationnel mobilisant, dans une organisation publique, le Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation du Burkina Faso. Pour conclure cette thèse, nous souhaitons présenter certaines implications managériales découlant des résultats obtenus.

Des lignes de force se dégagent de notre analyse sur lesquelles le Ministère peut compter : les répondants ont une perception favorable de leur habilitation; ils se sentent capables de faire leur travail et ils y sont disposés malgré la perception d'une autonomie réduite laissée aux cadres. Également, les directions d'école, notamment, se sentent appréciées et reconnues dans leur milieu. Des pistes d'action s'ouvrent aux responsables ministériels permettant de progresser vers un climat organisationnel mobilisant. Nous pouvons affirmer que, globalement, les cadres et directions d'école qui ont répondu à nos questions manifestent à la fois une bonne compréhension des incidences de la situation socio-économique du pays et un important potentiel d'implication professionnelle. Cela pose le défi d'une gestion rigoureuse aux autorités. En effet, la lecture de la situation commande une utilisation judicieuse des ressources disponibles, toutes les sortes de ressources, y compris les compétences, l'expertise, le savoir-faire de ces cadres et directions d'école. S'ils sont sollicités, soutenus et encouragés, plusieurs ont mentionné, voire souhaité, en faire plus, s'investir davantage, constituant ainsi une banque de ressources qui ne demandent qu'à être utilisées.

En premier lieu, soulignons que la question de la communication demeure importante dans le développement des perceptions positives à la fois de soutien organisationnel, de reconnaissance et d'habilitation psychologique. L'accès à l'information stratégique demeure un moyen efficace et abordable qui permet d'agir sur les trois états psychologiques étudiés particulièrement dans le cas du renforcement de l'habilitation psychologique puisque l'information est reliée au développement du sens, cette composante étant corrélée aux trois autres dans notre recherche. Comme le souhaitait un participant aux groupes de discussion, il est nécessaire de penser à « *faire redescendre l'information, instaurer un mécanisme de communication* » (GD1). En s'assurant que les autorités de proximité disposent de

l'information et ont comme mandat de la transmettre aux cadres et aux directions d'école, on atteint un double objectif : d'une part, le fait d'être informé peut agir sur le sens donné à leur travail et sur le soutien organisationnel perçu; d'autre part, cela renforce l'autorité et le rayonnement des autorités locales en contribuant à leur autonomie et à leur sentiment d'avoir de l'impact. Bien que les hautes autorités prennent une place significative dans l'établissement d'une perception de soutien, une décentralisation effective de la représentativité et des pouvoirs permettrait de valoriser les initiatives des autorités provinciales et régionales. Une information complète, régulière et transparente sur les décisions relatives au partage des ressources pourrait atténuer l'impact de leur insuffisance; rappelons ici que plusieurs participants ont manifesté une attitude compréhensive de la situation globale du Ministère dans ce pays.

Par ailleurs, le fait d'œuvrer en milieu rural comporte des inconvénients relatifs à l'information et par conséquent au sens donné au travail. Outre les mesures mentionnées précédemment (subvention spécifique pour l'essence, cartes pour le téléphone, éradication du gaspillage), le Ministère, par des contrôles et des suivis réguliers, démontrerait une réelle préoccupation de la circulation de l'information lors de la mise en œuvre des politiques. Non seulement les autorités locales disposeraient-elles ainsi des informations, mais elles devraient être mandatées pour les transmettre voir les expliquer. Les rencontres nationales constituent des occasions idéales pour faire le point sur l'état des grands dossiers (par exemple le programme Éducation pour tous), de valoriser les progrès et d'insister sur les cibles retenues. Également, un soutien concret des initiatives locales qui vont dans le sens du développement professionnel collectif contribuerait à stimuler l'implication des milieux.

Le partage de l'information inclut la rétroaction, laquelle permet aux employés de disposer d'informations de type formatif qui contribuent à améliorer les comportements attendus au travail. D'ailleurs la rétroaction a été souhaitée et jugée importante lors de certains entretiens. Toutefois, donner une rétroaction est une pratique qui demande des connaissances et une certaine préparation. À cet égard, le développement des habiletés requises pourrait être intégré à des programmes de formation continue, à des sessions de renforcement de capacités voire au programme de formation initiale des cadres et des directions d'école.

Une information transparente relative aux critères et à la gestion du système de récompenses aurait un impact sur la perception du soutien et de la reconnaissance dans l'organisation. Cela pourrait constituer une forme de reconnaissance non monétaire de la part de la haute direction, laquelle est liée à un fort sentiment de soutien organisationnel. Toutefois, les pratiques courantes d'appréciation telles les lettres de félicitations, les encouragements auraient davantage à être maintenues voire encouragées auprès des supérieurs immédiats.

La corrélation observée entre la tenue de rencontres avec le supérieur immédiat et le sentiment d'être apprécié suggère d'encourager voire de favoriser ces rencontres qui influencent positivement le soutien organisationnel perçu. La question de la formation continue se pose spécifiquement pour les directions d'école pour qui un développement des capacités de gestion semble s'imposer dans un cadre où ils jouent de plus en plus des rôles différents de ceux des instituteurs principaux d'il y a quelques années. Une adaptation des contenus de formation pourrait contribuer à renforcer leur sentiment de compétence lequel est apparu moins positif que celui dénoté chez leurs collègues cadres.

La valorisation du potentiel des ressources existantes constitue une autre piste de développement ou de consolidation d'un climat organisationnel mobilisant. L'affectation du personnel en fonction de leurs compétences de même que l'utilisation de ces compétences dans le cours des activités quotidiennes favoriseraient l'habilitation psychologique. Il en va de même d'un style de gestion favorisant l'autonomie, notamment chez les cadres. Dans le cas où des actions visant à soutenir, habiliter ou reconnaître les employés sont adoptées, la mise en œuvre doit compter sur une préoccupation de tous les instants tout en s'assurant d'apporter une attention particulière aux perceptions des employés, car, doit-on le rappeler, le meilleur des programmes n'est pas plus efficace que la qualité des perceptions qu'il génère.

Finalement, outre le fait de décrire l'état de trois états psychologiques de 65 employés du Ministère, nous pensons que notre recherche qui s'est déroulée en contexte africain convainc encore davantage que l'Afrique est une société complexe qui ne peut être comprise uniquement par ses traits ancestraux et culturels. Les phénomènes que nous avons approchés nous montrent des caractéristiques universelles tels le besoin de soutien dans une organisation, la nécessité de la rigueur dans les pratiques de gestion, l'indispensable circulation de

l'information, la disposition à s'impliquer davantage en retour de conditions favorables et d'une considération personnalisée.

## Références

- Adegbidi, F.V. (1998). *Susciter l'engagement au travail en Afrique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Appelbaum, S.H. et Kamal, R. (2000). An analysis of the utilization and effectiveness of non-financial incentives in small business. *The journal of Management Development*, 19 (9-10), 733-763.
- AGRH (2010). Association francophone de Gestion des Ressources Humaines. *Le sentiment de reconnaissance au travail : proposition d'un instrument de mesure*. XXIème congrès. Rennes/St-Malo.  
<http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes/2010terramorsi-peretti.pdf>
- Allen, M.W. (1992). Communication and organizational commitment : Perceived organizational support as a mediating factor. *Communication Quarterly* (40) 4, 357-367.
- Banque mondiale (2014). <http://donnees.banquemondiale.org/pays/burkina-faso>
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage, *Journal of Management*, 17, 99-120.
- Baser, H., & Morgan, P. (2008), *Capacity, change and performance, Study report*. Centre européen de gestion des politiques de développement.
- Bergeron, P.G. (2006). *La gestion dynamique : concepts, méthodes et applications*. 4<sup>e</sup> éd. Montréal, Canada : Les Éditions de la Chenelière.
- Bernoux, P. (2012). *Mesurer la reconnaissance au travail?* Communication, Centre Max Weber, ISH Lyon, Bruxelles.
- Beugré, C.D. (1998) *La motivation au travail des cadres africains*. In Beugré C.D and Offodile F. Paris : Les Editions L'Harmattan (2001).
- Bhattacharya, R., Devinney, T.M., et Pillutla, M.M. (1998). A Formal Model of Trust Based on Outcomes, *Academy of management*, 23(3), 459-472.
- Bichon, A. (2005). Comment appréhender les comportements de mobilisation collective des salariés. *Gestion*, 30(2), 50-59.
- Beugré, C.D., et Offodile F.(2001). Managing for organizational effectiveness in subsaharian Africa: a culture-fit model, *Journal of Human Resource Management* 2001, 12(4), p. 535-550.
- Boudrias, J-S., Gobert, P., Savoie, A. et Vandenberghe, C. (2003). L'habilitation psychologique au travail : que savons-nous après une décennie de recherche? *Revue québécoise de psychologie*, 24(2), 43-73.
- Boudrias, J.S. (2004). *L'habilitation des employés : de l'habilitation psychologique à l'habilitation comportementale*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

- Boudrias, J.-S. et Savoie, A. (2006). Les manifestations comportementales de l'habilitation au travail : développement d'un cadre conceptuel et d'un instrument de mesure. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 119-138.
- Boudrias, J.S., Rousseau, V., Migneault, P., Morin A.J.S. et Courcy,F. (2010). Habilitation psychologique. Validation d'une mesure en langue française. (3), 147-159. *Swiss Journal of Psychology*, 69
- Bourcier, C. et Palobart, Y. (1997). *La reconnaissance : un outil de motivation pour vos salariés*. Paris, France : Les Éditions d'organisation.
- Brassard,A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion : les conceptions mécaniste, centrée sur les besoins humains et situationnelle*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brun, J-P., et Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens. *Gestion*, 30(2), 79-88.
- Brunet L., (2001).*Climat organisationnel et efficacité scolaire*. Université de Montréal.1-11. [www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm](http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm).
- Brunet, L., et Savoie, A. (1999). *Le climat de travail*. Montréal : Les éditions logiques.
- Campoy, E. et Neveu, V. (2007). *Confiance et performance au travail : L'influence de la confiance sur l'implication et la citoyenneté du salarié*. DOI : 10.3166/RFG.175.139-153, Lavoisier, Paris.
- Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail. *Les nouveaux repères*. Université Laval. <http://nouveauxreperes.cgsst.com/pdf/CD1/Soutien.pdf>
- Chênevert, M., et Tremblay, M. (2003). *Rôle des pratiques d'empowerment et de rémunération sur la performance des ressources humaines : un enjeu méthodologique*. Série scientifique. CIRANO. Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations. Montréal.
- Chênevert, D., Tremblay, M-C., Jourdain, J., Simard, G. et Bourhis, A. (2009). *Le rôle médiateur de l'empowerment psychologique dans la relation entre l'empowerment structurel et les comportements de mobilisation*. ASAC, Niagara Falls, Ontario.
- Commission européenne (2005). *Analyse institutionnelle et développement des capacités*. Pourquoi et comment.
- CONFEMEN, (2010a) *Note de cadrage*, 54e session ministérielle, Dakar 2010.
- CONFEMEN, (2010b). *Stratégies de renforcement du financement et de la gestion en vue de l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation/formation*. Document de réflexion et d'orientation. Dakar 2010.
- Côté, N., Bélanger, B. et Jacques, J. (1994). *La dimension humaine des organisations*. Montréal : Gaëtan Morin.
- DeConinck, J.B. et Stilwell, D.D. (2004). Incorporation organizational justice, role states, pay satisfaction and supervision satisfaction in a model of turnover intentions. *Journal of Business Research*, 57, 225-231.



- Dembélé, M. et Mellouki, M. (2013). The drive towards UPE and the transformation of the teaching profession in French-speaking Sub-Saharan Africa. In Kirk et al (Eds.) *More and Better Teachers for Quality Education for All: Identity and Motivation, Systems and Support* (chapter 3). Brighton: Collaborative Works.
- DeSardan, J.P.O., (2010). « Le culturalisme traditionaliste africaniste » Analyse d'une déologie scientifique. *Cahiers d'études africaines*, 198-199-200, 419-453.
- Diabouga, Y.P. et Bazongo, B.D., (2014). Le financement de l'éducation au Burkina Faso : le défi de la scolarisation primaire universelle. *Revue internationale d'éducation*. Sèvres, 65, 111-120.
- D'Iribarne, P. (2003). *Le tiers-monde qui réussit : Nouveaux modèles*. Odile Jacob, p. 177. Paris.
- Dirks, T., et Ferrin, D.L. (2002). Trust in Leadership: Meta-Analytic Findings and Implications for Research and Practice, *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611–628.
- Dolan, S.L., Gosselin, E. et Carrière, J. (2007). *Psychologie du travail et comportement organisationnel*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Doucet, O., Simard, G. et Tremblay, M. (2008). « L'effet médiateur du soutien et de la confiance dans la relation entre le leadership et l'engagement ». *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 63(4), 625-647.  
<http://id.erudit.org/iderudit/019540ar>.
- Duguay, D. (2006). *Pratiques de gestion des ressources humaines, organisation du travail et mobilisation des employés : le rôle de la justice, du soutien et de la confiance*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Durand, T., (1996). *Savoir, savoir-faire et savoir-être : repenser les compétences de l'entreprise*. École Centrale Paris, F-92295 Châtenay Malabry cedex.
- Eisenberger, R., Huntingdon, R., Hutchison, S. et Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I.L., et Rhoades, L. (2002). Perceived Supervisor Support: Contributions to Perceived Organizational Support and Employee Retention ». *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 565–573.
- Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S. et Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*. 82(5), 812-820.
- UNESCO. ÉPT 2011 : *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2011*. Aperçu régional : Afrique subsaharienne.
- Fontana, P. (2004). *Notes critiques sur la motivation dans l'entreprise : modèles et stratégies*, de Lévy-Leboyer C. 2001. MBA HEC.
- Fray, A.M. et Saulquin, J.Y. (2005). Contribution à la mesure de la confiance et de la reconnaissance comme facteurs de succès organisationnel : une application au secteur hospitalier, *Gestion 2000*, 22(4), 17-33.

- Galois, I. (2007). *Soutien, confiance, satisfaction et engagement organisationnel affectif : mesure et relations entre les variables*. 18e Congrès, AGRH- Outils, modes et modèles. Fribourg, Suisse.
- Gamble, T. K. et Gamble, M.W. (1998). *Contacts Communicating Interpersonally*. Boston : Allyn and Bacon. .
- Gordon, J.R. (1983). *A diagnostic approach to organizational behavior*. Boston : Allyn et Bacon.
- Guerrero,S., et Herrbach, O. (2009). La confiance organisationnelle au cœur de l'échange social. Et si bien traiter ses employés était payant? *Relations industrielles*, 64, (1), p. 6-26.
- Hernandez, É.M. et Kamdem, E. (2007/9-10). Universalité ou contingence de l'enseignement de la gestion. Le cas de l'Afrique. *Revue française de gestion* 178-179, p.25-41.
- Hofstede,G. (2010). <http://geert-hofstede.com/>
- Illa, H. & Karsten L., (2007). L'introduction de la qualité totale en Afrique : proposition d'une nouvelle approche des styles de management. Dans Nizet J. & Pichault F. *Les performances des organisations africaines*. 147-161. Paris : L'Harmattan.
- Isckia, T. (2008). De la « ressource-Based view » à la « knowledge-based view » : Quelle vision de l'entreprise pour le Knowledge Management? *TELECOM école de management*. Document de travail 3-25.
- James, L. R., et Jones, A.P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin* 81(12); 1096-1112.
- Kamdem, E. (1990). Temps et travail en Afrique dans Chanlat, J.F. (1990). *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées*. Québec : Presses de l'Université Laval, Éd. Eska (231-255)
- Kamden, E., (2001). Intervention organisationnelle et gestion du changement : Quelques expériences africaines. *Management international*, HEC, Montréal.
- Kamdem, E. (2002). *Management et interculturalité en Afrique : expérience camerounaise*. Québec : Les Presses de L'Université Laval.
- Kiggundu, M. N. (1989). *Managing organizations in developing countries: An operational and strategic approach*. West Hartford, CT: Kumarian Press.
- Labazée, P. (1995). Petite histoire d'un grand mariage entre le néo-libéralisme et le culturalisme. *Bulletin de l'APAD*. (Association euro-africaine pour l'anthropologie du changement social et du développement) 9.
- Laloy, D. (2009). « Nizet Jean, Pichault François, les performances des organisations africaines : pratiques de gestion en contexte incertain », Recherches sociologiques et anthropologiques (en ligne), 40-1. <http://rsa.revues.org/329>
- Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>
- Levinson, H. (1965). Reciprocation: The relationship between Man and Organization, *Administrative Science Quarterly*, 9(4), 370-390.

- Levesque, M., Blais, M.R., et Hess, U. (2004). Motivation, comportements organisationnels discrétionnaires et bien-être en milieu Africain : quand le devoir oblige? *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(4), 321-332.
- Livian, Y.F. (2011). *Pour en finir avec Hofstede : renouveler les recherches en management interculturel*. Communication. Association Francophone de Management International. (ATLAS/AFMI). Paris.
- Lusthaus, C., Adrien, M.H., Anderson, G., Carden, F., et Montalvan, G.P. (2003). *Évaluation organisationnelle : cadre pour l'amélioration de la performance*. Québec : Les Presses de l'Université Laval et Centre de recherches pour le développement international.
- McSweeney, Brendan, (2002). Hofstede model of national, cultural differences: a triumph of faith, a failure of analysis. *Human Relations*, 55, 89-118.
- Manville, C. (2003). Pratiques de GRH et relations d'emploi : L'apport des théories de la justice organisationnelle. Mobilisation des personnes au travail. *Revue Gestion 2008*. HEC Montréal.
- Maroy, C., (2011). Conférence : *Régulation par les résultats et confiance dans le travail enseignant* ». <http://www.crifpe.ca/conferences/view/124>.
- Moran, E.T., Volkwein, J. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate, *Human Relations*, 45(1), 19-47.
- Morgan, P. (2004). What is Capacity? Going beyond the Conventional Wisdom. Written for the *News from the Nordic Africa Institute*.
- Morin, E. M., (1996). *Psychologies au travail*, Montréal : Gaëtan.Morin.
- Morin, E.M., (2008a). Qu'est-ce qui donne un sens au travail? *Objectif Prévention*, 31(2), 10-14.
- Morin, E., (2008b). *Sens du travail, santé mentale au travail et engagement organisationnel*. Santé psychologique : Études et recherches. Rapport R-543. IRSST. Montréal, Québec.
- Morin, E.M., Savoie, Q et Beaudin, G. (1994). *L'efficacité de l'organisation : Théories représentation et mesures* ». Québec, Canada : Gaëtan Morin.
- Mutabazi E., (2006), Face à la diversité des cultures et des modes de gestion :le modèle circulatoire africain de management en Afrique. *Revue management et avenir 2006*, 4(10), 179-197.
- Niehoff, B. P. et Moorman, R.H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. *Academy of management Journal*. 36(3), 527-556.
- Niedhammer, I. et Siegrist, J. (2000). Étude des qualités psychométriques de la version française du modèle du déséquilibre « efforts/récompenses ». *Rev Épidémial Santé Publique*. 48(5), 419-437.
- Oubda, F.N. (2012). Enquête de suivi des dépenses publiques. Unesco, Institut international de planification de l'éducation, *Lettre d'information l'IPE*, Vol XXX, no 2. juillet-décembre 2012, p. 8

- Organisation des Nations Unies. (2008). *Objectifs du Millénaire pour le développement : rapport 2008*.
- Ouoba, V., et Codjia, L. (2003). *Motivation, leadership et performance des équipes dirigeantes du secteur public de la santé du Burkina Faso*. Organisation mondiale de la Santé. Ministère de la Santé. Burkina Faso.
- Phaneuf, J-É., Pigeon, M., & Boudrias, J.S. (2010). L'influence des pratiques d'habilitation du supérieur : l'effet modérateur des besoins psychologiques des employés. Dans B. Raveleau & F. Ben Hassel (sous la direction de). *Management humain des organisations : grandeurs et misères de la fonction de dirigeant*, p. 123-141. Paris : Éditions L'Harmattan.
- PNUD (2007): *Passage à l'échelle et renforcement des capacités au Burkina Faso*. [http://www.pnud.bf/DOCS/renf\\_cap\\_bf.pdf](http://www.pnud.bf/DOCS/renf_cap_bf.pdf).
- PNUD (2010a). Conseil d'administration du Programme des Nations Unies pour le développement et du Fond des Nations Unies pour la population. *Projet descriptif du programme de pays pour le Burkina Faso 2011-2015*. Nations Unies.
- PNUD (2010b). *Projet de description du programme de pays pour le Burkina Faso (2011-2015)*. Conseil d'administration du Programme des Nations Unies pour le développement et du Fonds des Nations Unies pour la population.
- PNUD (2013) Programme des Nations Unies pour le développement. Burkina Faso. [http://www.bf.undp.org/content/burkina\\_faso/fr/home/mdgoverview/overview/mdg2/](http://www.bf.undp.org/content/burkina_faso/fr/home/mdgoverview/overview/mdg2/)
- Podsakoff, P.M., et MacKenzie, S.B. (1994). Organizational citizenship behaviors and sales unit effectiveness, *Journal of Marketing research*, 31, p. 351-363.
- Quenneville, N., Simard, G. et Bentein L. (2008). Quand mobiliser et proximité riment : le rôle déterminant du supérieur immédiat. *Relations industrielles*, 87(2), p. 189-222. <http://id.erudit.org/iderudit/018573ar>.
- Quenneville, N., Bentein K., et Simard, G. (2010). Des valeurs organisationnelles à la mobilisation des ressources humaines. *Revue canadienne des sciences de l'administration*, 27(2), i-xvi.
- Rhoades, L., et Eisenberger, R. (2002). Perceived Organizational Support: A Review of Literature. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 698-714.
- Rouleau, L., (2007). *Théories des organisations*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Rousseau, D.M., (1990). Normative beliefs in Fund-Raising organizations : Linking Culture to Organizational Performance and Individual responses. *Group and Organization management*; 15: 448-460.
- Rousseau, D.M., Sitkin, S.B., Burt, R.S., & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *The Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Savoie, A. et Brunet, L., (2000). Climat organisationnel et culture organisationnelle : apports distincts ou redondance? *Revue québécoise de psychologie*, 21(3), 179-197.
- Secor (2010). La communication : l'atout essentiel pour mobiliser son équipe. *Colloque HEC*, 14 avril 2010.

- Séguin F., et Chanlat J.-F. (1983). *L'analyse des organisations : une anthologie sociologique*. Saint-Jean-sur-Richelieu : G. Morin.
- Shamba, P. B., (2007). *Le management africain à l'épreuve des évidences empiriques*. Université catholique de Louvain.  
<http://www.unifr.ch/rho/agrh2007/Articles/pages/papers/Papier110.pdf>
- Shore, L. M., et Shore, T. H., (1995). Perceived organizational support and organizational justice. In R. Cropanzano and K. M. Kacmar (Eds.). *Organizational Politics, Justice, and Support: Managing Social Climate at Work*, Quorum Press, 149-164.
- Simard, G., (2000). Les antécédents de l'engagement organisationnel : le cas d'une organisation publique du secteur de la santé. Communication no 196.  
<http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes/2000simard095.pdf>
- Springer, C.G. (2006). Organizational motivation. *PA Times*, 29 (11), 8-8.
- Spreitzer, G.M., (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement and Validation. *The Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- St-Amant, G.E. et Renard, L., (2004). Proposition d'un modèle de gestion du développement des capacités organisationnelles. Centre d'études en transformation des organisations, 4 (11). HEC, Montréal. [http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04\\_11.pdf](http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_11.pdf)
- St-Onge S., Victor, Y., Haines III, Aubin I., Rousseau C., et Lagassé G., (2005). Pour une meilleure reconnaissance des contributions au travail. *Gestion*, 30 (2), 89-101.
- Tremblay M., Chênevert, D., Simard G., Lapalme M.-È., et Doucet O. (2005). Agir sur les leviers organisationnels pour mobiliser le personnel : le rôle de la vision, du leadership, des pratiques de GRH et de l'organisation du travail. *Gestion*; 30 (2), 69-78.
- Tremblay, M., et Simard G., (2005). La mobilisation du personnel : l'art d'établir un climat d'échanges favorable basé sur la réciprocité. *Gestion*, 30, (2); 60-68.
- Tremblay, M., et Wils, T. (2005). La mobilisation des ressources humaines : une stratégie de rassemblement des énergies de chacun pour le bien de tous. *Gestion*, 30 (2), 37- 49.
- Tremblay, M., Cloutier, J., Simard, G., Chênevert, D et Vandenberghe, C. (2010). The role of HRM practices, procedural justice, organizational support and trust in organisational commitment and in-role and extra-role performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 21 (3), 405-433.
- Unesco. ISU. (2012). *Rapport pays de suivi des objectifs du Millénaire pour le développement au Burkina Faso*. Édition 2012. Institut de statistiques de l'UNESCO.
- Whitener, E.M., Brodt, S.E., Korsgaard, M.A. et Werner, J.M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior, *Academy of Management Review*, 23(3), 513-530.
- Wils, T., Guérin, G., Labelle, C. et Tremblay, M. (1998). « Qu'est-ce que la mobilisation des employés? Le point de vue des professionnels en ressources humaines ». *Gestion*, 23 (2); 30-39.

Yons Associates. (2008). *Élaboration d'une stratégie globale de motivation des personnels du M.E.F. Ouagadougou : Rapport provisoire.*

Zellars, K. et Tepper, B. (2003). Beyond social exchange: New directions for organizational citizenship behavior theory and research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22; 395-424.

## Annexe A : Liste des documents étudiés sur le terrain

(Extrait du Plan stratégique de renforcement de capacités pour le MÉBA 2010)

### Ouvrages généraux/ Études

1. MEBA, (2001), *Le plan de formation des cadres de gestion et d'administration*, (Core Advice).
2. CAPES, (2008), *Le renforcement des capacités dans le secteur de l'éducation au Burkina Faso*.
3. MEBA, (2001), *Stratégie de changement et dynamique d'évolution du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation*, mission d'appui à la mise en œuvre des mutations institutionnelles et humaines, dossier n° 2, (Core Advice).
4. Banque Mondiale, (2009), *Évaluation des risques dans la gestion des finances publiques dans le secteur Éducation au Burkina Faso en vue d'un appui budgétaire sectoriel*.
5. MEBA, (2008), *Étude relative au volume horaire effectif de l'enseignement primaire au Burkina Faso*.
6. EUROPEAN COMMISSION, (2009), *Élaboration d'une stratégie et d'un plan pluriannuel d'appui institutionnel des Directions des Études et la Planification (DEP) et de l'Administration et des Finances (DAF) du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation*, Phase II, Rapport provisoire.
7. MEBA, (2009), *Évaluation des acquis scolaires 2007-2008*.
8. MEBA, (2008), *Réforme du système éducatif du Burkina Faso : Cadrage général 2007-2015*.
9. RESEN, (2006), *Rapport d'État sur le Système Éducatif National*.
10. SNEA-B, (2005), *Impact de la formation initiale et continue sur la compétence des maîtres*.
11. MEBA, (2001), *Définition de fonctions par structure du MEBA, Document 2*, (Core Advice).
12. MEBA, (2001), *Définition de fonctions par structure du MEBA, Document 3*, (Core Advice).
13. MEBA (avril 2001). *Estimation et valorisation des besoins de service de gestion et d'administration du ministère en infrastructures, mobiliers, équipements et outils méthodologiques*
14. MEBA, (2003). *Stratégie de formation continue des enseignants*.
15. MEBA, (2009). *Tableau de bord de l'Éducation de Base 2008-2009*.
16. MEBA, (2009). *Statistiques de l'éducation de base 2008-2009*.
17. UNESCO, « *Profil de pays préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008- l'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ?* », *Étude de cas : Burkina Faso*.
18. MEF, (2006), *Manuel des procédures de la gestion de la comptabilité-matière*.
19. OCDE, (2006), *Relever le défi posé par le renforcement des capacités : évoluer vers de bonnes pratiques*.
20. MEBA, (2008), *Lettre de Politique Éducative (LPE)*.

21. MEBA, (2007), Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base, Phase II (2008-2010).

## Rapports

22. 7<sup>ème</sup> forum africain sur la gouvernance sur le thème : « renforcer la capacité de l'Etat en Afrique, Ouagadougou, 24-26 octobre 2007.
23. Aides mémoires des MCS du PDDEB (du n°1 au n°13).
24. Rapports du CASEM du MEBA (2007, 2008 et 2009).
25. Rapports d'activités 2007, 2008 et 2009) du MEBA.

## Textes officiels

26. Arrêté N°2003-00142/MEBA/SG portant organisation et fonctionnement des directions régionales de l'enseignement de base et de l'alphabétisation.
27. Arrêté N°2003-00143/MEBA/SG portant organisation et fonctionnement des directions provinciales de l'enseignement de base et de l'alphabétisation.
28. Arrêté n°2008-0081/MEBA/SG/DGEB/DDEB portant création des bassins de formation.
29. Décret n° 2006- 377/PRES/PM/MFPRE/MEBA portant organisation des emplois spécifiques du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation.
30. Décret n° 2008-236/PRES/PM/MEBA/MESSRS/MASSN/MATD du 8 mai 2008 portant organisation de l'enseignement primaire.
31. Loi n° 13-98/AN portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la Fonction Publique.
32. Loi n° 019-2005/AN portant modification de la loi n° 013/98/AN du 28 avril 1998, portant régime juridique applicable aux emplois et aux agents de la Fonction Publique.
33. Loi n°013/2007/AN portant loi d'orientation de l'Éducation.
34. MEBA, (2008), *Instructions officielles de rentrée*.
35. MEBA, (2008), *Instructions officielles de rentrée-annexes*.
36. Arrêtés portant organisation des directions centrales;

## Mémoires

37. KABORE J., (1998). *La motivation du personnel de l'Enseignement public du premier degré au Burkina Faso*. Mémoire de fin de formation, École Nationale d'Administration et de Magistrature.
38. SAWADOGO S. E., *La problématique de la gestion des enseignants suppléants : cas de la province du Kadiogo*, Mémoire de fin de formation, École Nationale d'Administration et de Magistrature.
39. OUEDRAOGO B. J., (2001). *Gestion des ressources humaines et motivation dans les organisations burkinabè*, Mémoire de fin de formation, École Nationale d'Administration et de Magistrature.



## **Autres documents**

40. *Plan de déconcentration du Ministère de la Fonction publique et de la réforme de l'État.*
41. MEBA, (2006), *Manuel des procédures de la gestion de la comptabilité matière.*
42. MEBA, (2008), *Note de cadrage sur le renforcement des capacités du MEBA.*
43. MEBA, (2009), *Plan d'Amélioration des Services Financiers (PASF) 2008-2010).*
44. *Plan de déconcentration du Ministère de l'Économie et des Finances.*
45. *Plan de formation continue des enseignants.*
46. *Plan de formation des acteurs de l'éducation non formelle*
47. *Programme de formation de l'ÉNAM.*
48. *Programme de formation de l'ÉNAREF.*
49. *Programme de formation de l'ÉNS/UK.*
50. *Programme de formation initiale des élèves maîtres dans les ÉNEP.*

## Annexe B : Questionnaire

Madame,

Monsieur,

Merci de nous donner des informations quant à votre statut et votre niveau de responsabilités.

Pour le questionnaire, vous n'avez pas à nous fournir votre nom et vos coordonnées ce qui assure la confidentialité de vos réponses.

Niveau de responsabilités :

- Je suis un cadre, gestionnaire, responsable d'une équipe de 10 personnes et plus. \_\_\_\_\_
- Je suis un cadre, gestionnaire, responsable d'une équipe de 1 à 9 personnes. \_\_\_\_\_
- Je suis un cadre, gestionnaire, n'ayant aucun employé sous ma responsabilité. \_\_\_\_\_
- Je suis à la direction d'un établissement scolaire. \_\_\_\_\_
- Je travaille dans la structure centrale du MENA. \_\_\_\_\_
- Je travaille dans la structure déconcentrée du MENA. \_\_\_\_\_

Localisation du lieu de travail :

- J'exerce mes fonctions en milieu urbain. \_\_\_\_\_
- J'exerce mes fonctions en milieu semi-urbain. \_\_\_\_\_
- J'exerce mes fonctions en milieu rural. \_\_\_\_\_

Je suis une femme \_\_\_\_\_ Je suis un homme \_\_\_\_\_

## QUESTIONNAIRE

Encerlez le chiffre qui correspond le mieux à votre niveau d'accord avec l'énoncé.

1	2	3	4
Pas du tout d'accord	Un peu d'accord	D'accord	Complètement d'accord

### Partie A : SOUTIEN organisationnel

	Moins.....		Plus	
1. Le Ministère valorise ma contribution à son bon fonctionnement.	1	2	3	4
2. Le Ministère se soucie réellement de mon bien-être.	1	2	3	4
3. Le Ministère se soucie réellement de mon niveau de satisfaction au travail.	1	2	3	4
4. Le Ministère serait prêt à m'aider si je faisais une demande spéciale (hors de l'ordinaire).	1	2	3	4
5. Le Ministère prend en considération mes objectifs professionnels et mes valeurs personnelles.	1	2	3	4
6. Le Ministère s'assure que je dispose des moyens nécessaires pour réaliser ma tâche.	1	2	3	4
7. Le Ministère me fournit la formation continue nécessaire pour réaliser mes tâches.	1	2	3	4

Partie B : HABILITATION psychologique

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 8. Le travail que je fais a beaucoup de sens pour moi.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Je me sens tout à fait capable de réaliser les résultats attendus dans mon travail.          | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 Je peux décider moi-même de la façon d'organiser mon travail.                                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 J'ai beaucoup d'influence dans mon équipe de travail.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 Ce que je réalise dans ce travail est très important pour moi.                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 Je suis sûr (sûre) de mes compétences pour réaliser de bons résultats au travail.            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 Je suis assez libre et indépendant(e) dans la réalisation de mon travail.                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 Je peux influencer les décisions au sein de mon groupe de travail.                           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 Mes activités de travail ont beaucoup d'importance à mes yeux.                               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 J'ai les capacités nécessaires pour atteindre un bon niveau de performance dans mon travail. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 Je peux prendre des décisions concernant mon travail de manière autonome.                    | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 Je peux influencer l'organisation de mon équipe de travail.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 |

Partie C : RECONNAISSANCE organisationnelle

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 20 J'ai le sentiment de participer à l'éducation des enfants du Burkina Faso.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21 Dans mon environnement de travail, nous échangeons sur la façon<br>d'atteindre les objectifs de l'ÉPT.                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22 J'ai le sentiment d'apporter une contribution utile à mon service, à mon équipe.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 Je perçois que mon supérieur immédiat (le supérieur qui est le plus près de moi),<br>est fier de me compter dans son équipe. | 1 | 2 | 3 | 4 |

24	J'ai des rencontres avec mon supérieur immédiat pour discuter du déroulement de mon travail.	1	2	3	4
25	J'ai le sentiment que mon supérieur immédiat apprécie mon travail.	1	2	3	4
26	Je peux citer des marques d'appréciation que j'ai reçues.	1	2	3	4
27	Je reçois de façon régulière les informations concernant l'évolution du programme ÉPT.	1	2	3	4
28	Nous échangeons régulièrement des informations pour réaliser notre travail.	1	2	3	4
29	Je discute de ma tâche, de façon régulière, avec mon supérieur immédiat.	1	2	3	4
30	J'ai le sentiment d'être traité (e) équitablement pour l'obtention de récompenses.	1	2	3	4
31	J'ai le sentiment que les récompenses distribuées sont méritées.	1	2	3	4
32	J'ai le sentiment d'avoir accès aux promotions.	1	2	3	4

*Partie D : Énoncés complémentaires*

33	Je connais l'existence du Programme Éducation pour tous (ÉPT)	1	2	3	4
34	Je connais les objectifs poursuivis par le programme Éducation pour tous (EPT).	1	2	3	4
35	Je sais ce que mes supérieurs attendent de moi.	1	2	3	4
36	Je comprends pourquoi je dois faire ce qui m'est demandé.	1	2	3	4
37	J'ai le sentiment de faire partie d'un grand projet d'éducation nationale.	1	2	3	4

S'il y a des informations ou des commentaires que vous souhaitez apporter et que vous n'avez pas pu communiquer dans le questionnaire, vous pouvez les ajouter ici.

Merci beaucoup

## Annexe C : Guide d'entretien pour les rencontres individuelles

### A. Perception du soutien organisationnel

- a. Est-ce que vous considérez que le Ministère se préoccupe de votre bien-être et de celui de vos collègues? Pouvez-vous me faire part d'un évènement qui le démontre?
- b. Selon vous, quels sont les grands textes fondateurs qui orientent les actions du Ministère? Comment en avez-vous pris connaissance?
- c. Qu'est-ce que vous souhaiteriez que le Ministère fasse pour que vous vous sentiez soutenu et appuyé?
- d. Parlez-moi de la dernière session de perfectionnement à laquelle vous avez participé? Pertinence? Utilité? Appréciation?

### B. Perception de l'habilitation

- a. Connaissance de la tâche :

Mise en situation : Vous devez expliquer à quelqu'un qui vous remplace, les responsabilités, les fonctions et les tâches à faire. Vous devez également lui présenter ce que votre supérieur immédiat attend de son travail. Qu'est-ce que vous lui diriez?

- b. Quels sont les principaux défis que vous avez dû relever au cours de la dernière année?

### C. Perception de la reconnaissance

- a. Racontez un évènement qui vous est arrivé et qui vous a fait comprendre que le MENA appréciait votre travail.
- b. Quels liens pouvez-vous faire entre votre travail et l'éducation des enfants burkinabés?
- c. En dehors du salaire, qu'est-ce qui vous motive le plus à venir travailler?
- d. Comment est-ce que vous pouvez savoir si votre travail est satisfaisant?
- e. Que pensez-vous des récompenses qui sont distribuées? Quelles sont les plus importantes selon vous? En avez-vous déjà reçu? Croyez-vous que vous en recevrez un jour?



## Annexe D : Guide d'entretien pour les groupes de discussion

1. Présentation du projet de recherche et remise du feuillet explicatif.
2. Retour sur les rencontres réalisées durant le séjour et explication du déroulement des rencontres.
3. Présentation des attentes : connaître leur point de vue sur quelques éléments tirés des questionnaires.
4. Premier thème permettant de situer le propos : La mobilisation : vision, concept, perception dans leur environnement de travail, embûches, exemples.
5. Soutien organisationnel perçu :
  - a. Perception plus négative par les directions d'école : leur réaction et explication.
  - b. La question de la tâche et de l'emploi
  - c. Vision partagée ou pas.
6. Habilitation psychologique :
  - a. Capacités à faire le travail et la formation : soulevée par les directions d'école
  - b. Liens entre autorités et région
  - c. Impact de certaines décisions du central.
7. Reconnaissance perçue :
  - a. Perception négative du système de récompenses : leur avis.
  - b. Circulation de l'information
  - c. Rôle des autorités régionales
8. Clôture et remerciements

## Annexe E : Livre des codes

Rubrique 1 : La mobilisation dans l'organisation : 24 codes

Rubrique 2 : La perception de soutien organisationnel : 34 codes

Rubrique 3 : La perception de l'habilitation : 35 codes

Rubrique 4 : La perception de la reconnaissance organisationnelle : 22 codes

Rubrique 5 : Autres : 10 codes

Total : 125 codes

<b>Rubrique 1 : MOBILISATION dans l'organisation (couleur : lime)</b>		
<b>Catégorie : Ce qu'est la mobilisation pour les répondants</b>		
Code	Définition	Exemple
1. Être mobilisé par...	La mobilisation vient de l'extérieur: c'est une convocation au travail	Pour moi, la mobilisation au sein d'une entreprise, c'est l'action...en fait c'est le management, l'ensemble des actions que l'on mène pour conscientiser tous les acteurs.
2. Se mobiliser	Implication de l'individu	On est mobilisé dans la mesure où on s'emploie chaque jour; on cherche des atouts, des pistes, des voies pour pouvoir atteindre les objectifs fixés par le MÉBA.
3. Ressources vers objectif	Poursuivre les objectifs fixés	On doit travailler tous dans la même direction pour atteindre les objectifs et les missions assignées aux services.
4. Concept pas très clair	Le répondant hésite et/ou	La mobilisation, je demande une petite précision : la mobilisation sociale ou bien la

	demande des précisions	mobilisation communautaire. Pour ma part, notre mobilisation est saisonnière; ce n'est pas tout le temps que nous sommes mobilisés.
5. Concepts apparentés	La mobilisation est nommée autrement	
5.1. Engagement		Où je dois m'engager.
5.2. Se donner au travail		Il faut se donner au travail, accepter le travail malgré les conditions difficiles
5.3. Motivation		D'autre part elle est intérieure; ça, c'est pas de la mobilisation c'est de la motivation.
<b>Catégorie : Perception de la mobilisation au MÉNA</b>		
6. Leur mobilisation forte	Se perçoivent très impliqués et dédiés à leur tâche	Je suis motivée à bien travailler.
7. Leur mobilisation moyenne	Font correctement ce qu'ils ont à faire, mais pourrait faire plus	Je pense être mobilisé même si je pense que ce n'est pas assez.
8. La mobilisation autour d'eux	Comment ils perçoivent la mobilisation des gens avec qui ils travaillent	La mobilisation générale, elle n'est pas très forte.
9. Leur rôle comme mobilisateur	Comment ils voient leur rôle de gestionnaire et moyens utilisés	
<b>Catégorie : Disposé à faire plus</b>		
10. Oui c'est possible	Sans autre explication	Être plus mobilisé que présentement, c'est possible.
11. Oui si mieux informé		Oui, oui, ben si on nous permet, on nous donne des indications.
12. Oui, si mieux formé		Faut que je sois suffisamment informé et je dirais même formé.

13. Oui, si moyens adéquats		Mais si on a envie de travailler, mais si les moyens font défaut, ça limite.
14. Oui, si demandé par le MÉNA		Maintenant, si on me demandait de faire plus, je n'hésiterais pas.
15. Oui, si MÉNA fait confiance		Nous voulons que le Ministère ait confiance en nous.
16. Non ce n'est pas possible d'en faire plus	Ne pourrait faire plus : très impliqué et très engagé	Je vois le volume du travail, je pense qu'il aurait été difficile de faire plus quand même, si on me demandait davantage.
<b>Catégorie : Ce qui amène au travail (sauf salaire)</b>		
17. Conscience professionnelle	Sens moral du respect du contrat	Moi c'est ma conscience professionnelle
18. Contribution	Sens de contribuer à faire avancer les choses	C'est pour apporter quelque chose, ma petite pierre pour le développement des petits enfants.
19. Climat de travail	Ambiance	Je dirais l'ambiance; le climat avec les collègues.
20. Appréciation des supérieurs		Si vous êtes bien apprécié, vous avez plus de motivation à vous engager et à faire même au-delà de ce qu'on vous demande.
21. Amour des enfants		L'amour des enfants. Ah oui. Puisque l'on pense que ça peut être nos enfants aussi.
22. Nouvelles expériences	Nouveauté chaque jour, apprendre des choses	Je découvre de nouvelles expériences qui me forment.

## **Rubrique 2 : Perception du SOUTIEN ORGANISATIONNEL (couleur: rouge)**

### **Catégorie : Perception du soutien de l'organisation**

Code	Définition	Exemple
1. Perception positive du soutien	Le MÉNA se soucie du bien-être, de la satisfaction des agents	Moi, je peux dire que oui.
2. Perception négative du soutien	Le MÉNA ne se soucie pas...	Je n'ai jamais eu cette impression que le Ministère de façon particulière s'intéresse à mon bien-être.
3. Regard compréhensif sur la situation	Oui, mais dans le contexte...	On peut dire oui, on peut dire non. Je ne sais pas parce que vu le nombre.
4. Un peu soutenu...pas assez	Ne veut pas dire non complètement	Pas suffisamment, pas suffisamment.
5. Ne sait pas / autre	Autres éléments reliés	
<b>Catégorie : Vécu perçu comme du soutien</b>		
6. Salaire (et sa régularité)	Le fait de recevoir le salaire, et régulièrement.	D'abord, nous avons un salaire.
7. Délégation officielle	Représentation à des comités, choix de l'école pour expérimentation	Je représente le Ministère à un conseil d'administration.
8. Occupations : tâches à accomplir	Avoir du travail à faire, être occupé.	Je me dis que le Ministère se préoccupe de nous puisque tout le temps il y a quelque chose à faire.
9. Conditions matérielles pour faire le travail	Disposer de moyens pour faire le travail	Hormis la rémunération, un certain nombre de dispositions matérielles sont prises pour que je puisse travailler.
10. Reconnaissance : lettre /attestation/décoration...		Lorsqu'ils ont reconnu les succès que nous avons à l'école pour nous donner un diplôme honorifique
<b>Catégorie : La formation vue comme soutien ( perfectionnement, mise à jour etc...)</b>		
11. Formation comme soutien :	Le répondant propose de lui-	Nous parlons notamment de formation continue.

Spontanément	même que la formation est un soutien du Ministère.	
12. Formation comme soutien : provoqué	Le répondant considère la formation comme du soutien après que la question lui soit posée.	Oui, ça peut être une forme de soutien.
13. Concept de formation restrictif	Le répondant voit la formation dans une formule précise.	Je ne sais pas si on peut considérer les stages de 3-4 jours ou c'est carrément un perfectionnement.
<b>Catégorie : La conférence annuelle vue comme de la formation</b>		
14. Conférence annuelle comme formation		
14.1. Conférence identifiée comme perfectionnement	Le répondant reconnaît que la conférence est une forme de formation, perfectionnement...	
14.2. Conférence appréciée		Oui, il faut la maintenir.
14.3. Vue comme utile au Ministère	Sert surtout au Ministère à expliquer ses politiques	Elle est une formation, mais beaucoup plus [...] sur les politiques du Ministère.
14.4. Thèmes peu appropriés	Thèmes choisis non reliés à la fonction exercée	Vous ne pouvez pas dire quand vous revenez de ces conférences que vous êtes un peu mieux habilités à faire votre travail.
<b>Catégorie : La valorisation vue comme du soutien</b>		
15. Perception que le MÉNA valorise la contribution		Ce n'est pas toujours évident parce que nous travaillons dans l'anonymat.
16. Soutien attendu de :	De qui le répondant attend	

	surtout du soutien dans ses activités professionnelles	
16.1. Supérieur immédiat		C'est vraiment le supérieur immédiat.
16.2. Ministre		Le plus de soutien, c'est d'abord le Ministre.
16.3. Des instances centrales : DGEB/DDEB/DRH.		Je pense que c'est la structure : DGEB etc....
16.4. Des instances déconcentrées		Je dirais au niveau de la DPENA.
16.5. Des collègues		
16.6. Autres		Je pense les autorités communales.
16.7. Ne sait pas	Ne connaît pas les services disponibles	Je n'ai pas d'information.
<b>Catégorie : Ce qui est considéré comme pouvant être du soutien</b> (ce que le MÉNA pourrait faire pour témoigner du soutien)		
17. Renforcement des capacités	Formation dans les fonctions exercées	...en termes de me rendre capable de leur rendre service.
18. Encourager, reconnaître	Encourager, valoriser la fonction, le mérite	Apporter de l'importance à tous les personnels, parce que c'est une chaîne et chaque maillon a besoin d'être bien huilé pour que ça marche très bien.
19. Fournir les conditions matérielles		
19.1. Moyens pour faire le travail	CFA pour fonctionnement, petit matériel...équipement...	Prendre en charge les dépenses liées au fonctionnement de l'école. Les équipements, les tables-bancs, le bureau...
19.2. Sécurité des élèves		
19.3. Augmenter salaire /		Au niveau des salaires, vraiment quelque chose soit fait et de manière conséquente

bénéfices		
20. Pratiquer une bonne gouvernance		
20.1. Distribution équitable du travail et des ressources		Oui, il y a des gens qui sont disposés à travailler, mais ils n'ont rien à faire.
20.2. Efficacité administrative	Suivi des dossiers, suivi des exigences / rencontres d'équipe	. C'est de remettre à temps les résultats de nos demandes.
20.3. Instaurer une certaine justice		
20.4. Relations avec le supérieur immédiat	Rencontres régulières ou non, rétroaction sur le travail	Ça, c'est quelque chose que tu apprécies quand ça se passe, de savoir comment les gens réagissent à ton travail quitte à l'améliorer.

### **Rubrique 3 : HABILITATION PSYCHOLOGIQUE (couleur: pourpre)**

#### **Catégorie : Perception de sa compétence**

Code	Définition	Exemple
1. Maîtrise partielle de la tâche	Ne crois pas avoir les capacités suffisantes pour atteindre un bon niveau de résultats.	Peut-être qu'en certains points je serais un peu limité.
2. Maîtrise adéquate de la tâche	Se sent capable de faire ce qui lui est confié : pourrait expliquer à un remplaçant.	Évidemment, s'il arrivait que quelqu'un venait à me remplacer, alors j'estime que j'aurai assez de compétences pour lui expliquer ce qui est fait dans le service [...] ce que la personne doit avoir comme attitudes pour réussir la mission.
3. Connaît les attentes du	Sait ce qui est attendu de lui	Je sais que le Ministère attend de moi.



MÉNA	par les autorités.	
4. N'a pas le sentiment de savoir ce qui est attendu de lui.		
5. Connaissance du contexte		
5.1. Tâche en lien avec ÉPT	Fait des liens avec ÉPT et peut en parler	Le Programme ÉPT : l'objectif d'est arriver à atteindre, un taux de scolarisation élevé à un pourcentage donné. Ce que nous faisons, je vois un lien étroit; on n'est pas en dehors des objectifs que nous visons de ÉPT.
5.2. Tâches pas en lien avec ÉPT	Ne voit pas de lien direct avec ÉPT au premier abord	Directement comme cela, ça n'influence pas, parce que nous ne sommes pas au stade des décisions ni au stade de l'exécution.
5.3. Connaît les textes fondateurs		
<b>Catégorie : Le sens donné à son travail</b>		
Code	Définition	Exemple
6. Contribution	A le sentiment de contribuer.	Je compte apporter ma petite contribution à l'édification de notre système éducatif.
7. Participation à une grande mission	Œuvre d'éducation importante pour le pays	
8. Défis récents		
8.1. Réussite des élèves		Oui, j'ai réussi à relever des défis parce quand j'arrivais, l'école était à un certain niveau et depuis que je suis directeur dans cette école, le taux de réussite a connu une certaine hausse.
8.2. Gestion RH		La gestion humaine.
8.3. Projet spécial		Ce projet, c'était vraiment un très grand défi.

8.4. Réalise tâche demandée		J'ai un emploi du temps et j'ai un programme d'activités que je mène
8.5. Pas vraiment de défis		Un défi?... Un défi du Ministère? Un défi professionnel? Hésite... Hésite... Y'en a pas eu. Je pense...
<b>Catégorie : La perception d'autonomie dans son travail (décisions)</b>		
Code	Définition	Exemple
9. Prend peu ou pas de décisions		Nous ne décidons pas, vraiment pas, nous ne décidons pas comme ça.
10. Fait des propositions	Ne prend pas les décisions, mais propose	Moi personnellement, je n'ai pas de décision à prendre, je ne fais que proposer.
11. Exécute les directives	Se conforme aux directives et lettres de mission	Il faut dire qu'en tant que DÉ, il n'y a pas de décisions qu'on puisse prendre tout seul. Tout le travail que nous faisons, c'est un travail d'exécution, c'est mettre en œuvre.
12. Marge de manœuvre possible et exemples	A le sentiment qu'il y a de l'espace pour innover et adapter.	Ce qui est écrit, c'est comme si c'est une loi générale et mon école est un cas particulier. Il faut que j'essaie d'adapter et pouvoir, parce que ce qu'on me demande à la fin, c'est que ça marche. Je prends des initiatives et puis je rends compte.
13. Embarassé par la question	Ne sait pas trop quoi répondre	
14. A le sentiment de prendre des décisions	Ressens la possibilité de décider de certaines choses.	Soit tu prends la décision d'aller voir ton supérieur ou tu prends la décision de résoudre le problème à ta manière selon tes compétences et ta vision des choses.
<b>Catégorie : Perception de l'impact de son travail (influence)</b>		
Code	Définition	Exemple

15. Agit comme modèle	Impact sur les pratiques des subordonnés	Ça fait que les enseignants, quand ils me voient faire ça, ils sont aussi motivés. Si Madame se déplace pour venir, c'est pas eux qui vont s'asseoir et ne pas faire quelque chose.
16. Mobiliser vers objectif	Comment il se voit comme gestionnaire	C'est mobiliser les enseignants autour des objectifs communs de chaque classe et voire de l'école,

#### **Rubrique 4 : Perception de la RECONNAISSANCE ORGANISATIONNELLE (couleur : bleu)**

##### **Catégorie : Perception de la reconnaissance dans l'organisation**

Code	Définition	Exemple
1. Sens et utilité		C'est bien de reconnaître les mérites. Je n'ai pas encore eu...
2. Appréciée, mais...	Le principe est accepté, mais il y a un mais...	C'est une bonne chose quand on voit ça dans une globalité; mais
3. C'est une bonification	Réfère à monétaire	J'ai pas encore eu de bonifications; c'est seulement par ce biais que souvent on reconnaît officiellement.
4. C'est une décoration / médaille	Ce que c'est d'abord, la reconnaissance.	Ce sont les médailles surtout que nous connaissons; les décorations, en tout cas, bon...

##### **Catégorie Perception du système des récompenses**

5. Système médiocre		Pour la question des récompenses, je pense d'abord, que le système qui est mis en place est très médiocre.
6. Pas assez nombreuses		Très peu de gens sont vraiment récompensés

7. Critères connus		
8. Critères inconnus		Jusqu'à aujourd'hui, objectivement, nous ne connaissons pas les critères.
9. Critères non respectés		Parce ce que toutes ces récompenses ne respectent pas certaines règles normales; en clair, on ne donne pas au mérite.
10. Pas objectif		On se rend compte que ça circule au sein d'un cercle, on sait pas...
11. Pas les personnes méritantes		Il ne permet pas vraiment de récompenser les agents qui sont tout à fait méritants
12. Effet négatif	Effet pervers du système de récompenses	Ceux qui ont réussi sont contents, mais ceux qui ne l'ont pas eu, ça les révolte davantage et ça les amène à croiser les bras.
<b>Catégorie : Reconnaissance vécue</b>		
13. Pour l'école		
14. Félicitations / lettres / rencontres		On apprécie le travail, on nous félicite, on nous dit bon courage, continuez.
15. A été décoré		J'ai déjà eu l'honneur d'être décoré
16. Exemple oublié, mais déjà cité	Au moment de la question, le répondant n'a pas spontanément d'exemple, mais il a déjà souligné un fait vécu précédemment dans l'entretien	Q. Bien y'a la lettre que vous avez reçue. Déjà. R Exactement
17. Parents / mairie...	Autres que la structure du Ministère	Oui, mes parents d'élèves.
18. Ne peut citer un fait	Aucun fait ne correspond à une reconnaissance manifeste à son égard	Non, jamais de lettre de félicitations ou de quoi que ce soit.

19. Si oui, quel effet		
19.1. Émotion		Boum au cœur
19.2. Encouragement à continuer		Je m'étais dit qu'il ne fallait plus reculer.
<b>Catégorie : Rétroaction sur la tâche / feedback</b>		
20. A du feedback sur sa tâche		
21. Apprécierait du feedback sur son travail		Il y a rarement le retour d'information pour te dire que ton travail, il est bon, il n'est pas bon.
<b>Catégorie : Reconnaissance de leur potentiel</b>		
22. Sentiment d'être sous-employé	A le sentiment que ses capacités ne sont pas exploitées	On sent qu'on est un peu sous-employé.
23. Potentiel bien utilisé		
24. Accès aux promotions	Le sentiment qu'il peut penser obtenir une promotion.	
<b>Catégorie : Suggestion autres que médailles et décoration</b>		
25. Récompenser l'équipe		Est-ce que ce serait une bonne idée d'avoir des honneurs d'école au lieu des individus? R. Voilà! C'est l'idéal même. Si c'est un travail d'équipe; tout ce que nous, nous faisons; tout le monde contribue.
26. Félicitations et visites		Déjà ça se fait, des félicitations, des journées d'excellence.
27. Monétaire (CFA)		

28. Publiciser les noms		Qu'on cite dans des secteurs bien déterminés, le nom des gens qui ont fait preuve de probité, de travail bien fait; ça encouragerait d'autres aussi à emboîter le pas.
29. Soins de santé (accès)		
30. Bonne gestion		
30.1. Rencontre d'équipe	Échange et écoute	Chaque semaine, on a une séance de travail avec le directeur pour faire le point du travail fait, ou de la semaine et voir les projections de la semaine à venir. Et c'est vraiment une forme de récompense parce qu'on a une oreille attentive,
30.2. Reconnaître les capacités		
30.3. Sanctionner si travail pas fait	Intervenir auprès des agents qui font peu (ou pas) ou mal leur travail	Et celui qui le fait pas, il est là, il est toujours dans son unité, il n'est pas sanctionné.
30.4. Éviter déplacements	Prendre les dispositions pour faciliter le suivi des dossiers	On est tenu parfois de parcourir des centaines et des centaines de kilomètres pour venir suivre sa carrière.
30.5. Pratiques de gestion	Les gestes posés par les répondants dans le sens de la reconnaissance à leurs subordonnés	Si avant d'agir on venait consulter la base et qu'on prenait en compte ce qu'on dit, beaucoup de choses iraient très vite. On reste là-bas et on décide à notre place.

### **Rubrique 5 : AUTRE (couleur : noire)**

#### **Catégorie : Le Ministère : qui est-ce?**

Code	Définition	Exemple
1. Le Ministre	Lorsqu'on utilise le mot Ministère, la représentation qu'ils ont est...	Quand tu me dis le ministère, moi je vois notre Ministre, madame... Puisque oui, c'est elle que je vois; puisque bon, les choses proviennent d'elle; voilà.

2. Structure centrale		Certainement le Ministre et ses différents directeurs centraux et ses conseillers.
3. Ensemble des agents		Le Ministère regroupe tous les agents qui travaillent en son sein.
<b>Catégorie : Réflexions diverses</b>		
4. Considération des enseignants	Les enseignants sont les collègues du directeur de l'école ou ses adjoints	Encadrer mes collègues pour qu'ils soient plus rentables, plus efficaces dans leur classe
5. Égalité Femme-Homme	Informations concernant la situation du dossier de l'égalité femmes-hommes	Moi, je ne vois pas de différence.
6. Réflexions sur la situation générale	Concerne la situation de vie et de travail des répondants	
7. Auto-formation		Ça, c'est un point seulement; chaque IP se forme à sa manière.
8. Exemples	Différents exemples apportés à l'appui de certaines affirmations.	
9. Gouvernance	Réflexions concernant la politique, la gestion générale	L'homme politique dans ce pays, il est craint. À trop le bousculer, on perd des plumes. Si on le dérange tous les jours.
10. Attitude	Considérations générales plus d'ordre philosophique et de principe de vie	C'est pas ce qu'on fait qui valorise, mais, c'est chacun qui doit valoriser ce qu'il fait.

Annexe F : Résultats des énoncés : composante *sens*

**Énoncé 8 : Le travail que je fais a beaucoup de sens pour moi**

Tableau 34 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 8 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,90	4,00	20	Femme	3,72	4,00	18	Urbain	<b>3,92</b>	4,00	25
Direction d'école	3,64	4,00	45	Homme	3,72	4,00	47	Rural	<b>3,62</b>	4,00	39
Total	3,72	4,00	65	Total	3,72	4,00	65	Total	3,73	4,00	64

Note : Les moyennes présentant une différence statistiquement significative sont en caractère gras.

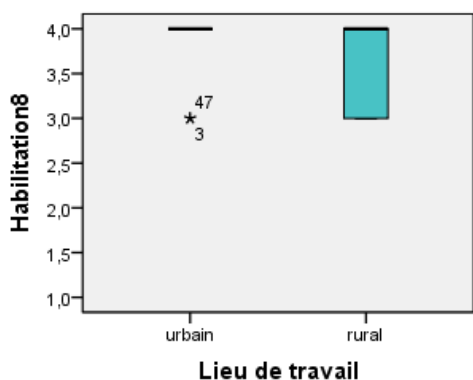


Figure 61. Distribution à l'énoncé 8 selon le milieu de travail

Tableau 35 : Distribution des fréquences à l'énoncé 8 selon le milieu de travail

	Urbain		Rural	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord				
Un peu d'accord				
D'accord	2	8,0	15	38,5
Complètement d'accord	23	92,0	24	61,5
Total	25	100,0	39	100,0

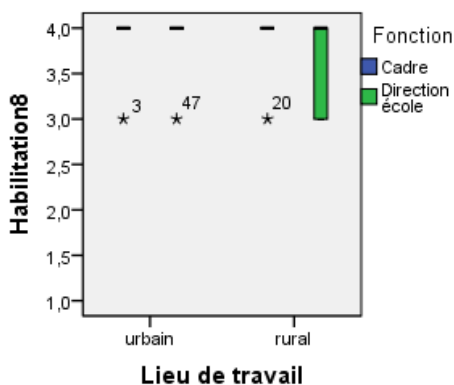


Figure 62. Distribution à l'énoncé 8 selon le milieu de travail et la fonction

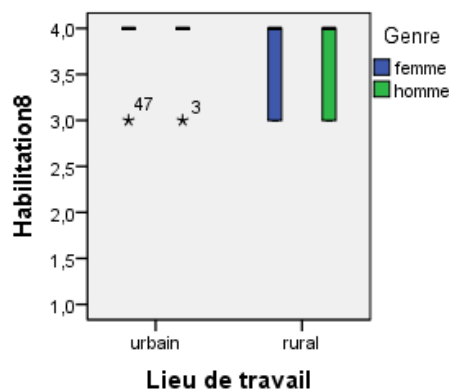


Figure 63. Distribution à l'énoncé 8 selon le milieu de travail et le genre



**Énoncé 12 : Ce que je réalise dans ce travail est très important pour moi.**

Tableau 36 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 12 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	3,75	4,00	20	Femme	3,78	4,00	18	Urbain	3,76	4,00	25
Direction d'école	3,56	4,00	45	Homme	3,55	4,00	47	Rural	3,54	4,00	39
Total	3,62	4,00	65	Total	3,62	4,00	65	Total	3,63	4,00	64

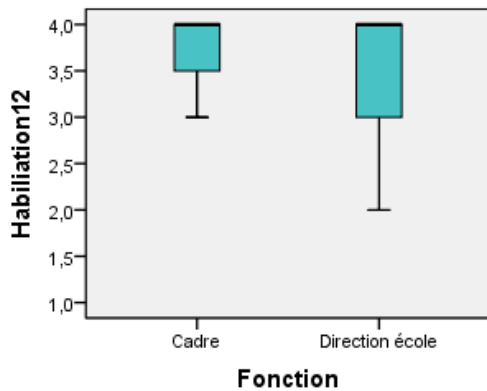


Figure 64. Distribution à l'énoncé 12 selon la fonction

Tableau 37 : Distribution des fréquences à l'énoncé 12 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord				
Un peu d'accord			2	4,4
D'accord	5	25,0	16	35,6
Complètement d'accord	15	75,0	27	60,0
Total	20	100,0	45	100,0

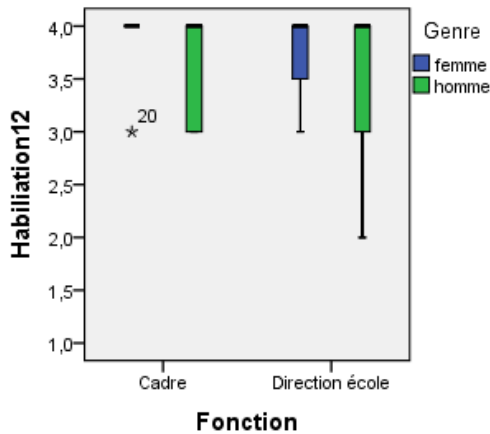


Figure 65. Distribution à l'énoncé 12 selon la fonction et le genre

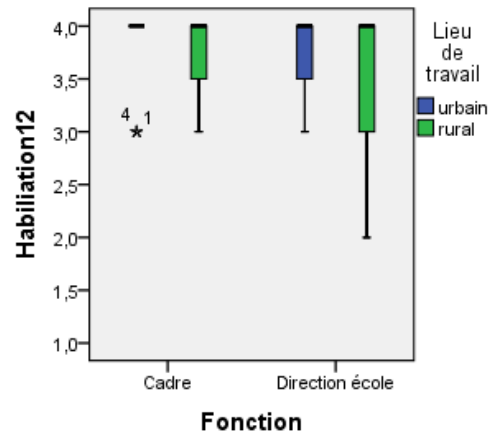


Figure 66. Distribution à l'énoncé 12 selon la fonction et le milieu de travail

**Énoncé 16 : Mes activités de travail ont beaucoup d'importance à mes yeux**

Tableau 38 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 16 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,75	4,00	20	Femme	3,67	4,00	18	Urbain	3,80	4,00	25
Direction d'école	3,64	4,00	45	Homme	3,68	4,00	47	Rural	3,62	4,00	39
Total	3,68	4,00	65	Total	3,68	4,00	65	Total	3,69	4,00	64

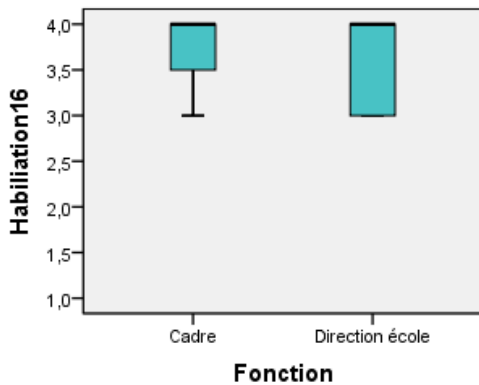


Figure 67. Distribution à l'énoncé 16 selon la fonction

Tableau 39 : Distribution des fréquences à l'énoncé 16 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord				
Un peu d'accord	5	25,0	16	35,6
D'accord	15	75,0	29	64,4
Total	20	100,0	45	100,0

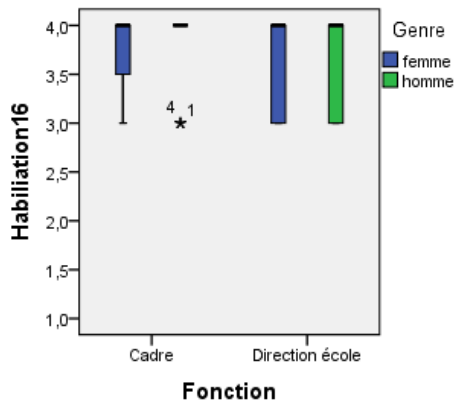


Figure 68. Distribution à l'énoncé 16 selon la fonction et le genre

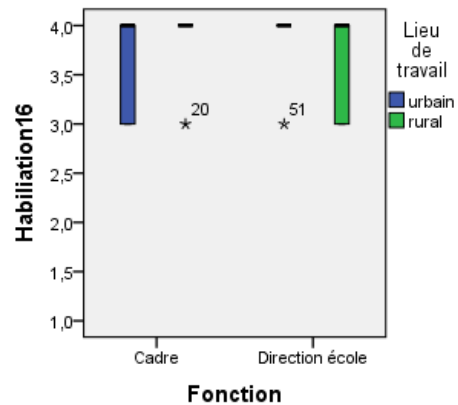


Figure 69. Distribution à l'énoncé 16 selon la fonction et le milieu de travail

Annexe G : Résultats des énoncés : composante *compétence*

**Énoncé 9 : Je me sens tout à fait capable de réaliser les résultats attendus dans mon travail**

Tableau 40 : Moyenne et médiane à l'énoncé 9 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	<b>3,70</b>	4,0	20	Femme	3,33	3,0	18	Urbain	3,48	4,0	25
Direction d'école	<b>3,22</b>	3,0	45	Homme	3,38	3,0	47	Rural	3,28	3,0	39
Total	3,37	3,0	65	Total	3,37	3,0	65	Total	3,36	3,0	64

Note : Les moyennes présentant une différence statistiquement significative sont en caractère gras

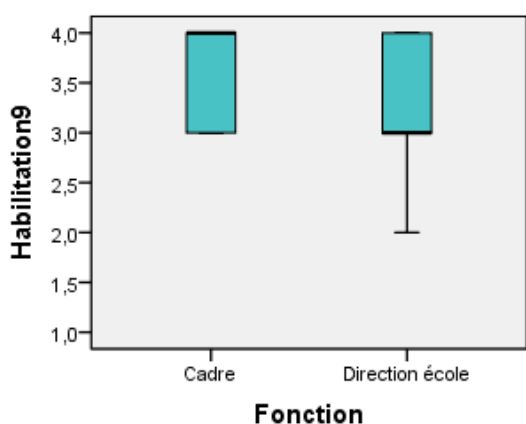


Figure 70. Distribution à l'énoncé 9 selon la fonction

Tableau 41 : Distribution des fréquences à l'énoncé 9 selon la fonction

	Cadre		Direction d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord				
Un peu d'accord			4	8,9
D'accord	6	30,0	27	60,0
Complètement d'accord	14	70,0	14	31,1
Total	20	100,0	45	100,0

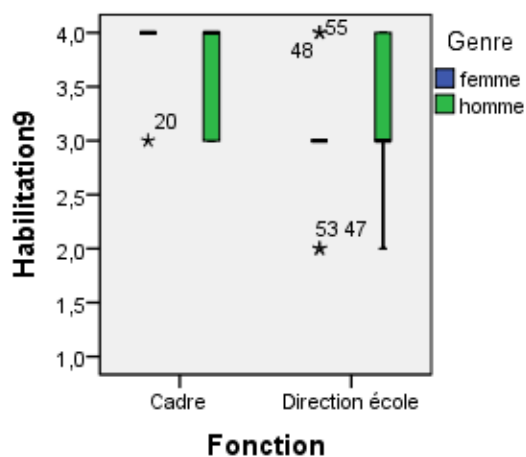


Figure 71. Distribution à l'énoncé 9 selon la fonction et le genre

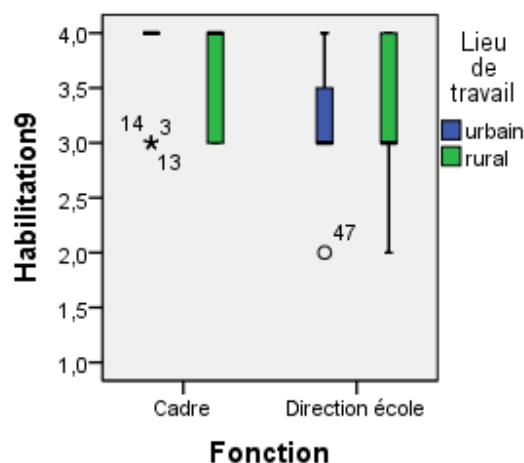


Figure 72. Distribution à l'énoncé 9 selon la fonction et le milieu de travail

**Énoncé 13 : Je suis sûre (sûre) de mes compétences pour réaliser de bons résultats au travail.**

Tableau 42 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 13 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,60	4,00	20	Femme	3,33	3,00	18	Urbain	3,56	4,00	25
Direction d'école	3,36	3,00	45	Homme	3,47	3,00	47	Rural	3,36	3,00	39
Total	3,43	3,00	65	Total	3,43	3,00	65	Total	3,44	3,00	64

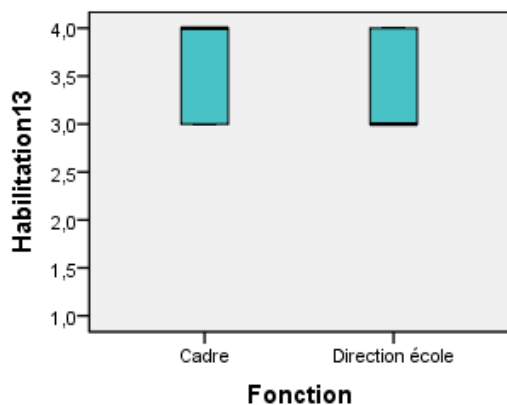


Figure 73. Distribution à l'énoncé 13 selon la fonction

Tableau 43 : Distribution des fréquences à l'énoncé 13 selon la fonction

	Cadre		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord				
Un peu d'accord				
D'accord	8	40,0	29	64,4
Complètement d'accord	12	60,0	16	35,6
Total	20	100,0	45	100,0

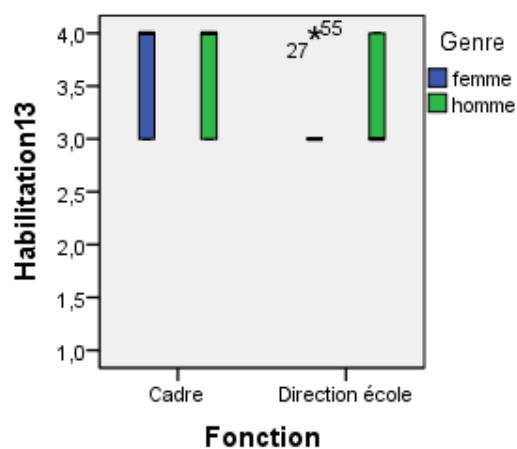


Figure 74. Distribution à l'énoncé 13 selon la fonction et le genre

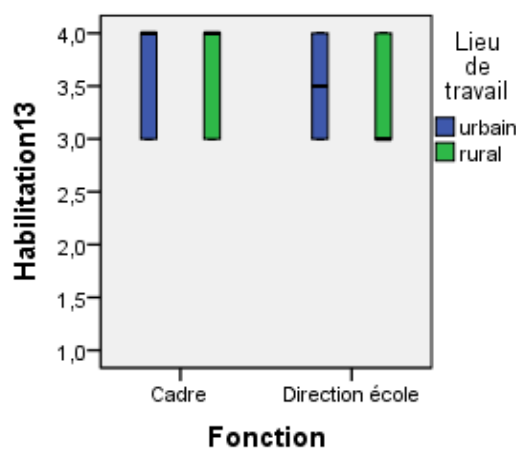


Figure 75. Distribution à l'énoncé 13 selon la fonction et le milieu de travail

**Énoncé 17 : J'ai les capacités nécessaires pour atteindre un bon niveau de performance dans mon travail.**

Tableau 44 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 17 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	3,45	3,00	20	Femme	3,22	3,00	18	Urbain	3,24	3,00	25
Direction d'école	3,27	3,00	45	Homme	3,36	3,00	47	Rural	3,38	3,00	39
Total	3,32	3,00	65	Total	3,32	3,00	65	Total	3,33	3,00	64

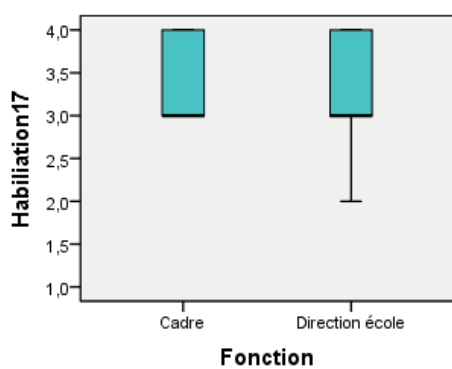


Figure 76. Distribution à l'énoncé 17 selon la fonction

Tableau 45: Distribution des fréquences à l'énoncé 17 selon la fonction

	Cadre		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord				
Un peu d'accord			3	6,7
D'accord	11	55,0	27	60,0
Complètement d'accord	9	45,0	15	33,3
Total	20	100,0	45	100,0

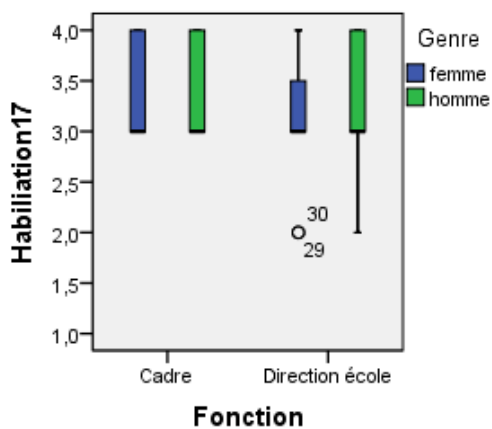


Figure 77. Distribution à l'énoncé 17 selon la fonction et le genre

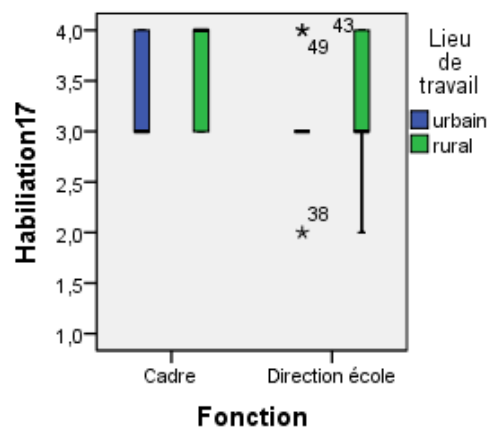


Figure 78. Distribution à l'énoncé 17 selon la fonction et le milieu de travail

Annexe H : Résultats des énoncés : composante *autonomie*

**Énoncé 10 : Je peux décider moi-même de la façon d'organiser mon travail.**

Tableau 46 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 10 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,00	3,00	20	Femme	3,17	3,00	18	Urbain	2,96	3,00	25
Direction d'école	3,04	3,00	45	Homme	2,98	3,00	47	Rural	3,10	3,00	39
Total	3,03	3,00	65	Total	3,03	3,00	65	Total	3,05	3,00	64

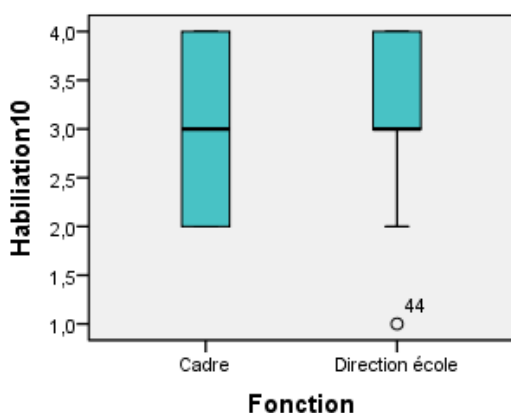


Figure 79. Distribution à l'énoncé 10 selon la fonction

Tableau 47 : Distribution des fréquences à l'énoncé 10 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord			1	2,2
Un peu d'accord	6	30,0	8	17,8
D'accord	8	40,0	24	53,3
Complètement d'accord	6	30,0	12	26,7
Total	20	100,0	45	100,0

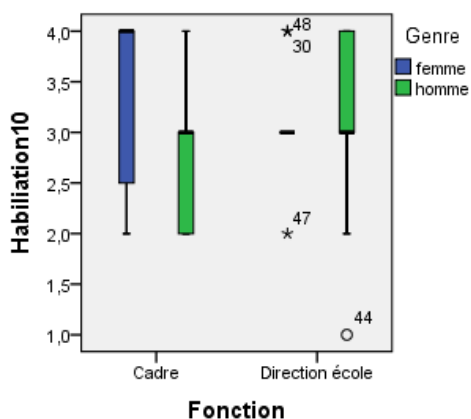


Figure 80. Distribution à l'énoncé 10 selon la fonction et le genre

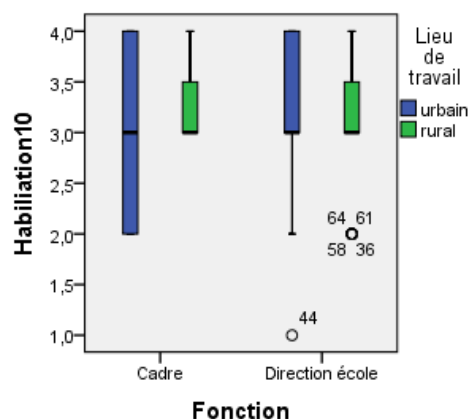


Figure 81. Distribution à l'énoncé 10 selon la fonction et le milieu de travail

**Énoncé 14 : Je suis assez libre et indépendant(e) dans la réalisation de mon travail.**

Tableau 48 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 14 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	2,55	3,00	20	Femme	2,56	3,00	18	Urbain	2,60	3,00	25
Direction d'école	2,71	3,00	45	Homme	2,70	3,00	47	Rural	2,72	3,00	39
Total	2,66	3,00	65	Total	2,66	3,00	65	Total	2,67	3,00	64

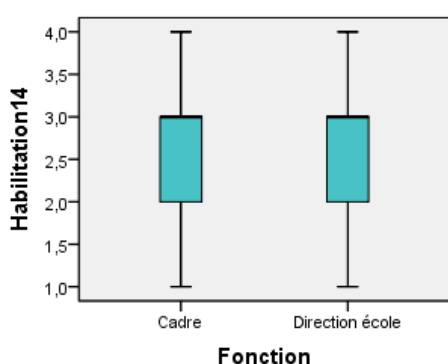


Figure 82. Distribution à l'énoncé 14 selon la fonction

Tableau 49 : Distribution des fréquences à l'énoncé 14 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	2	10,0	2	4,4
Un peu d'accord	7	35,0	14	31,1
D'accord	9	45,0	24	53,3
Complètement d'accord	2	10,0	5	11,1
Total	20	100,0	45	100,0

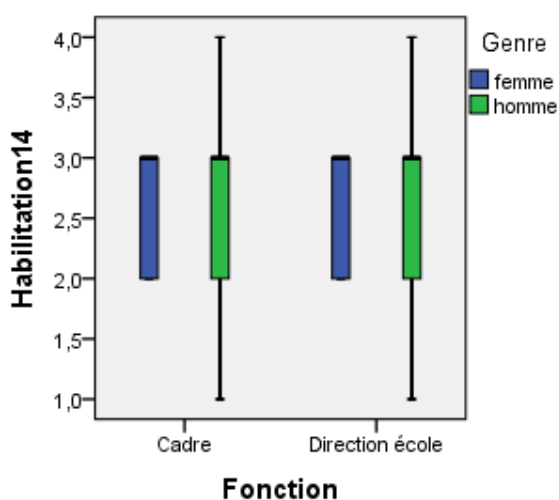


Figure 83. Distribution à l'énoncé 14 selon la fonction et le genre

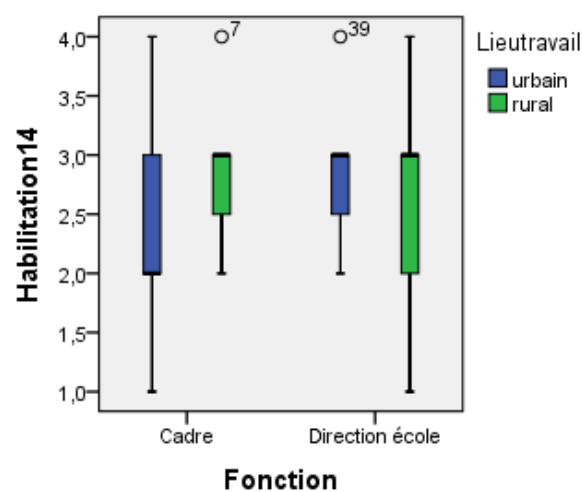


Figure 84. Distribution à l'énoncé 14 selon la fonction et le milieu de travail

**Énoncé 18 : Je peux prendre des décisions concernant mon travail de manière autonome.**

Tableau 50 : Moyenne et médiane à l'énoncé 18 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	<b>2,25</b>	2,50	20	Femme	2,44	3,00	18	Urbain	2,56	3,00	25
Direction d'école	<b>2,82</b>	3,00	45	Homme	2,72	3,00	47	Rural	2,69	3,00	39
Total	2,65	3,00	65	Total	2,65	3,00	65	Total	2,64	3,00	64

Note : Les moyennes présentant une différence statistiquement significative sont en caractère gras

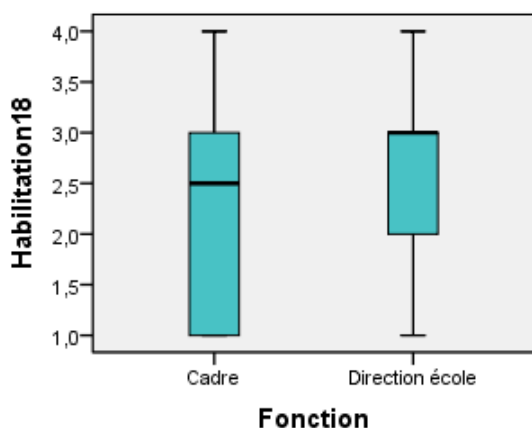


Figure 85. Distribution à l'énoncé 18 selon la fonction

Tableau 51 : Distribution des fréquences à l'énoncé 18 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	6	30,0	3	6,7
Un peu d'accord	4	20,0	11	24,4
D'accord	9	45,0	22	48,9
Complètement d'accord	1	5,0	9	20,0
Total	20	100,0	45	100,0

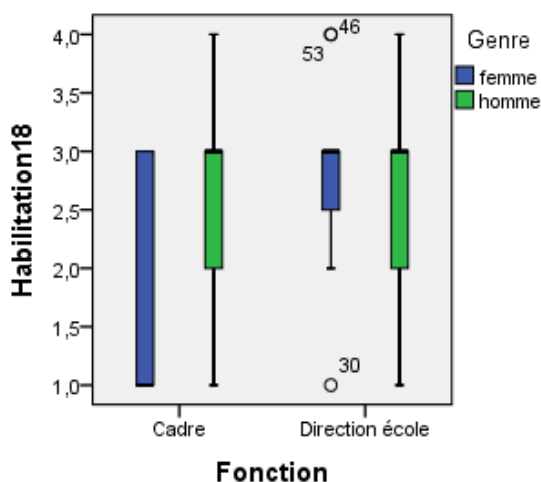


Figure 86. Distribution à l'énoncé 18 selon la fonction et le genre

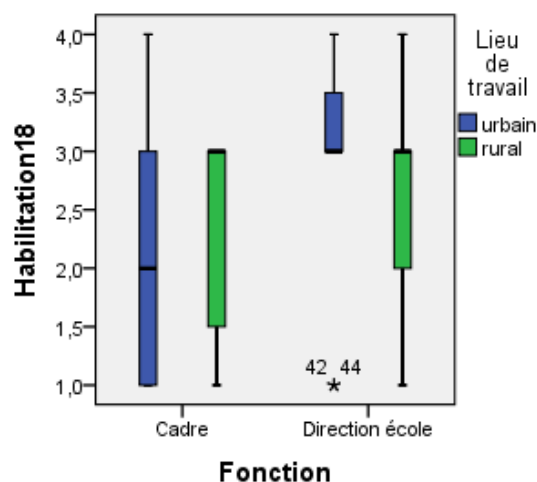


Figure 87. Distribution à l'énoncé 18 selon la fonction et le milieu de travail



Annexe I : Résultats des énoncés : composante *impact*

**Énoncé 11 : J'ai beaucoup d'influence dans mon équipe de travail.**

Tableau 52 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 11 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	2,89	3,00	19	Femme	2,83	3,00	18	Urbain	2,84	3,00	25
Direction d'école	3,02	3,00	45	Homme	3,04	3,00	46	Rural	3,08	3,00	38
Total	2,98	3,00	64	Total	2,98	3,00	64	Total	2,98	3,00	63

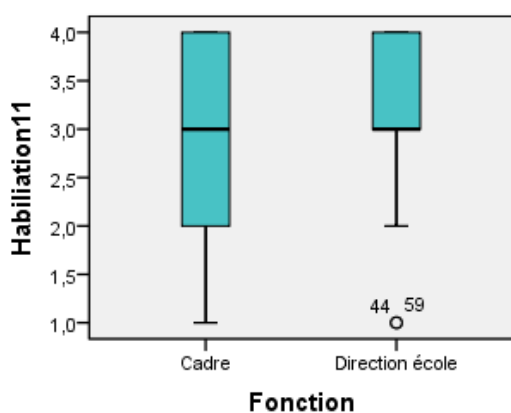


Figure 88. Distribution à l'énoncé 11 selon la fonction

Tableau 53 : Distribution des fréquences à l'énoncé 11 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	3	15,0	2	4,4
Un peu d'accord	3	15,0	9	20,0
D'accord	6	30,0	20	44,4
Complètement d'accord	7	35,0	14	31,1
Total	19	95,0	45	100,0

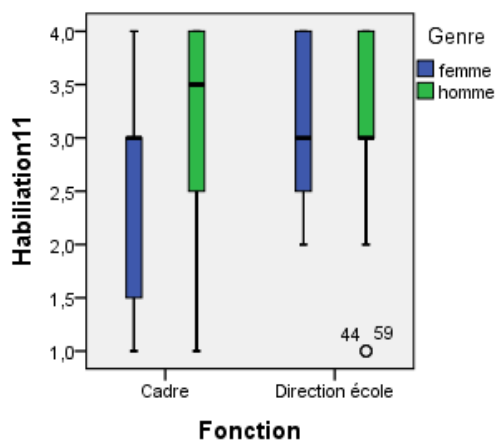


Figure 89. Distribution à l'énoncé 11 selon la fonction et le genre

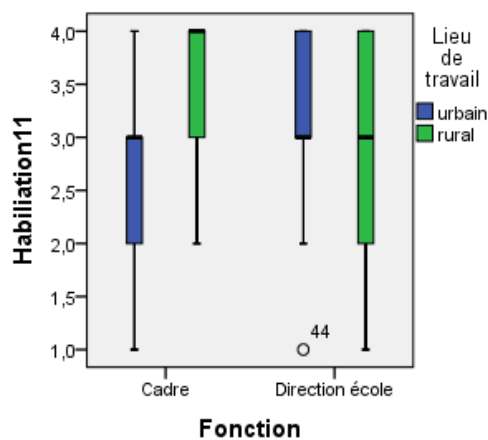


Figure 90. Distribution à l'énoncé 11 selon la fonction et le milieu de travail

## Énoncé 15 : Je peux influencer les décisions au sein de mon groupe de travail.

Tableau 54 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 15 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,16	3,00	19	Femme	3,06	3,00	18	Urbain	3,28	3,00	25
Direction d'école	3,24	3,00	45	Homme	3,28	3,00	46	Rural	3,18	3,00	38
Total	3,22	3,00	64	Total	3,22	3,00	64	Total	3,22	3,00	63

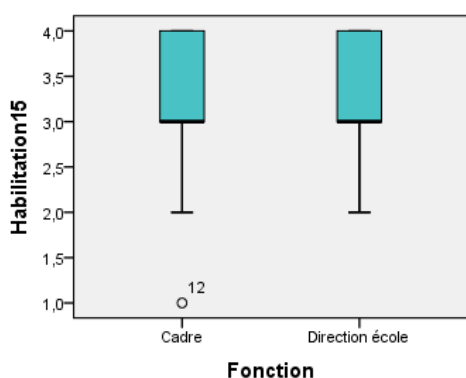


Figure 91. Distribution à l'énoncé 15 selon la fonction

Tableau 55 : Distribution des fréquences à l'énoncé 15 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	1	5,0		
Un peu d'accord	1	5,0	4	8,9
D'accord	11	55,0	26	57,8
Complètement d'accord	6	30,0	15	33,3
Total	19	95,0	45	100,0

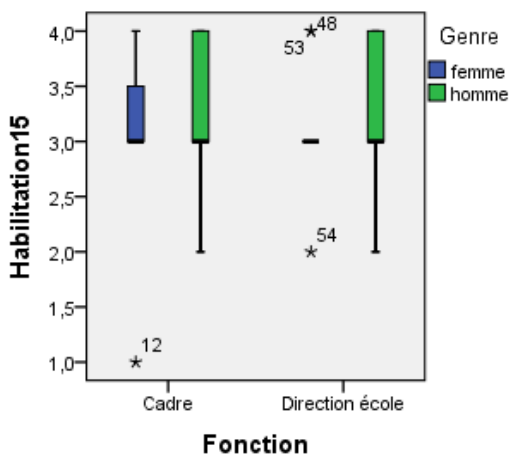


Figure 92. Distribution à l'énoncé 15 selon la fonction et le genre

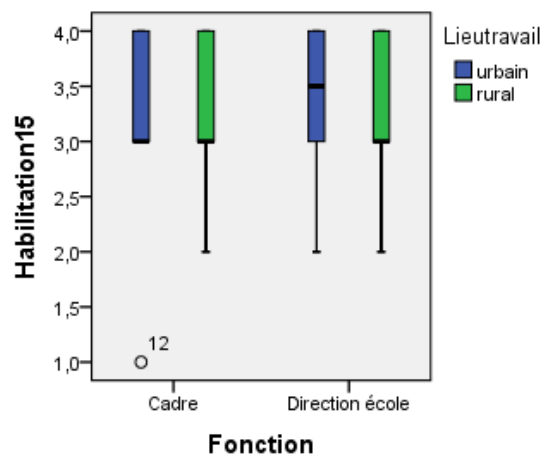


Figure 93. Distribution à l'énoncé 15 selon la fonction et le milieu de travail

**Énoncé 19 : Je peux influencer l'organisation de mon équipe de travail.**

Tableau 56 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 19 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,00	3,00	20	Femme	2,89	3,00	18	Urbain	3,24	3,00	25
Direction d'école	3,18	3,00	45	Homme	3,21	3,00	47	Rural	3,05	3,00	39
Total	3,12	3,00	65	Total	3,12	3,00	65	Total	3,13	3,00	64

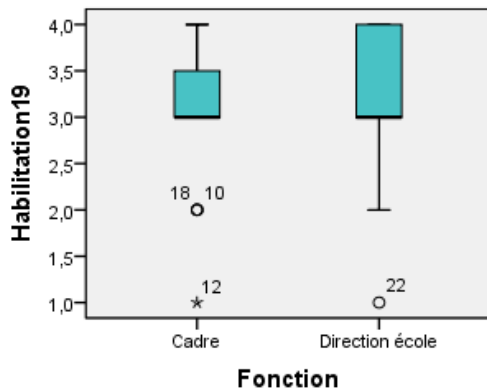


Figure 94. Distribution à l'énoncé 19 selon la fonction

Tableau 57 : Distribution des fréquences à l'énoncé 19 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	1	5,0	1	2,2
Un peu d'accord	3	15,0	3	6,7
D'accord	11	55,0	28	62,2
Complètement d'accord	5	25,0	13	28,9
Total	20	100,0	45	100,0

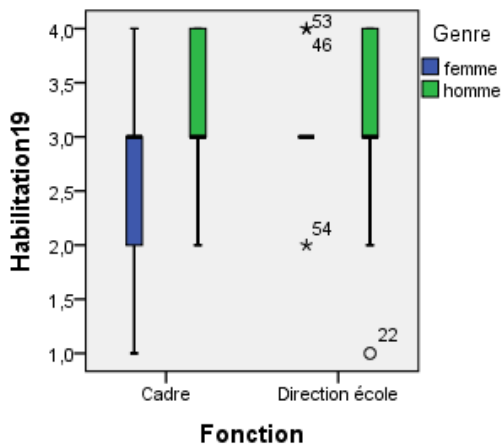


Figure 95. Distribution à l'énoncé 19 selon la fonction et le genre

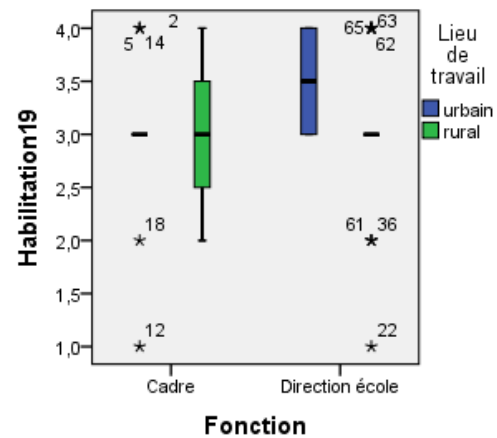


Figure 96. Distribution à l'énoncé 19 selon la fonction et le milieu de travail

Annexe J : Résultats des énoncés : reconnaissance perçue : communication

**Énoncé 21 : Dans mon environnement de travail, nous échangeons sur la façon d'atteindre les objectifs de l'ÉPT.**

Tableau 58 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 21 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	2,83	2,81	20	Femme	2,77	2,90	18	Urbain	2,85	2,81	25
Direction d'école	2,67	2,72	45	Homme	2,70	2,72	47	Rural	2,65	2,72	39
Total	2,72	2,72	65	Total	2,72	2,72	65	Total	2,73	2,72	64

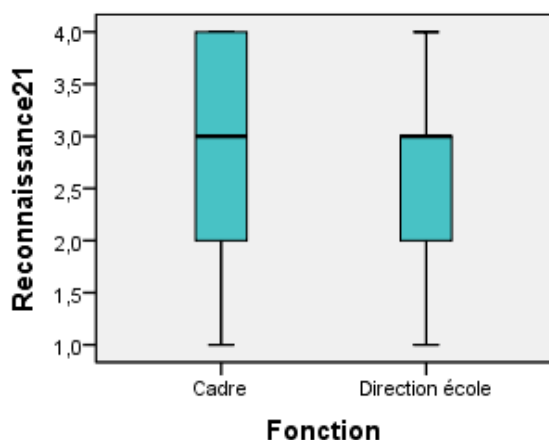


Figure 97. Distribution à l'énoncé 21 selon la fonction

Tableau 59 : Distribution des fréquences à l'énoncé 21 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	1	5,0	5	11,1
Un peu d'accord	5	25,0	10	22,2
D'accord	7	35,0	22	48,9
Complètement d'accord	6	30,0	7	15,6
Total	19	95,0	44	97,8

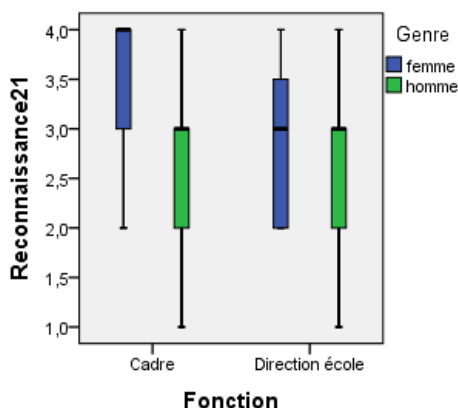


Figure 98. Distribution à l'énoncé 21 selon la fonction et le genre

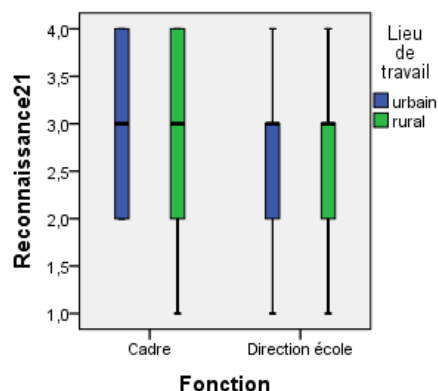


Figure 99. Distribution à l'énoncé 21 selon la fonction et le milieu de travail

**Énoncé 23 : Je perçois que mon supérieur immédiat (le supérieur qui est le plus près de moi), est fier de me compter dans son équipe.**

Tableau 60 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 23 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	3,26	3,00	19	Femme	3,35	3,00	17	Urbain	3,42	3,00	24
Direction d'école	3,27	3,00	45	Homme	3,23	3,00	47	Rural	3,18	3,00	39
Total	3,27	3,00	64	Total	3,27	3,00	64	Total	3,27	3,00	63

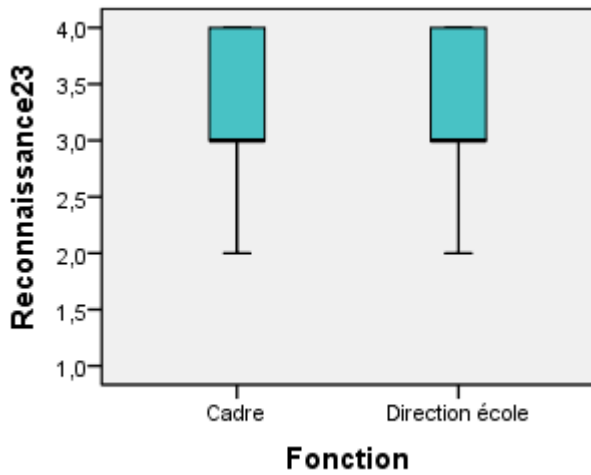


Tableau 61 : Distribution des fréquences à l'énoncé 23 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord				
Un peu d'accord	1	5,0	4	8,9
D'accord	12	60,0	25	55,6
Complètement d'accord	6	30,0	16	35,6
Total	19	95,0	45	100,0

Figure 100. Distribution à l'énoncé 23 selon la fonction

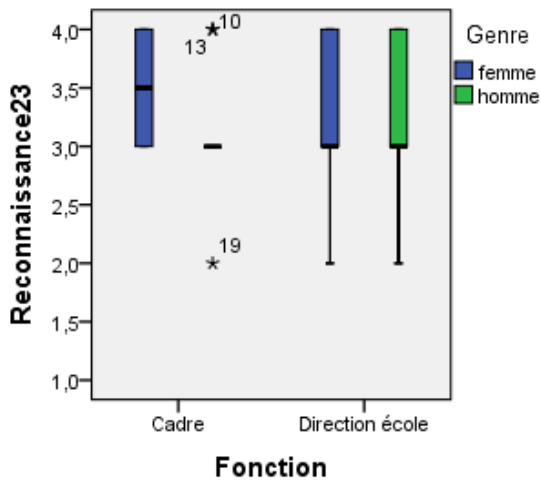


Figure 101. Distribution à l'énoncé 23 selon la fonction et le genre

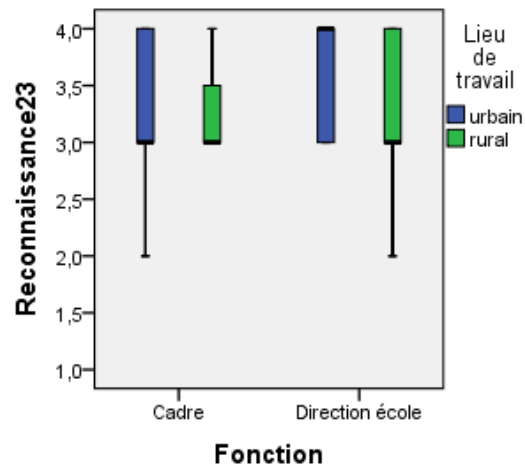


Figure 102. Distribution à l'énoncé 23 selon la fonction et le milieu de travail

**Énoncé 24 : J'ai des rencontres avec mon supérieur immédiat pour discuter du déroulement de mon travail.**

Tableau 62 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 24 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	<b>3,42</b>	3,00	19	Femme	3,06	3,00	18	Urbain	3,39	3,00	23
Direction d'école	<b>3,00</b>	3,00	44	Homme	3,16	3,00	45	Rural	3,00	3,00	39
Total	3,13	3,00	63	Total	3,13	3,00	63	Total	3,15	3,00	62

Note : Les moyennes présentant une différence statistiquement significative sont en caractère gras

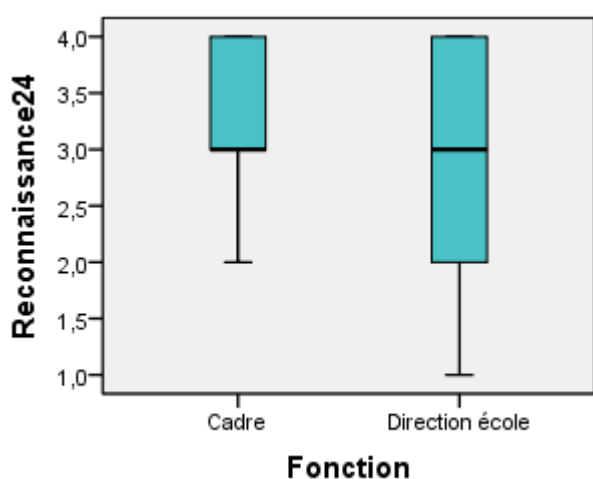


Figure 103. Distribution à l'énoncé 24 selon la fonction

Tableau 63 : Distribution des fréquences à l'énoncé 24 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord			1	2,2
Un peu d'accord	1	5,0	11	24,4
D'accord	9	45,0	19	42,2
Complètement d'accord	9	45,0	13	28,9
Total	19	95,0	44	97,8

**Énoncé 25 : J'ai le sentiment que mon supérieur immédiat apprécie mon travail.**

Tableau 64 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 25 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	3,35	3,00	20	Femme	3,00	3,00	18	Urbain	3,33	3,00	24
Direction d'école	3,07	3,00	43	Homme	3,22	3,00	45	Rural	3,05	3,00	38
Total	3,16	3,00	63	Total	3,16	3,00	63	Total	3,16	3,00	62

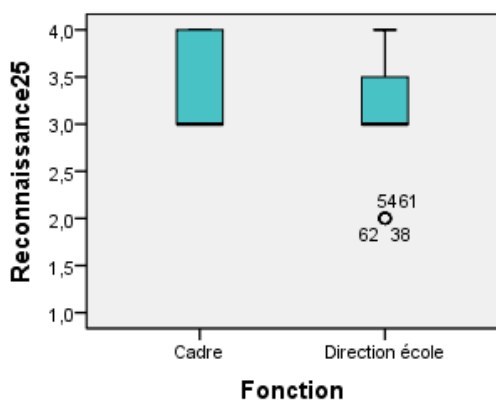


Figure 104. Distribution à l'énoncé 25 selon la fonction

Tableau 65 : Distribution des fréquences à l'énoncé 25 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord				
Un peu d'accord			8	17,8
D'accord	13	65,0	24	53,3
Complètement d'accord	7	35,0	11	24,4
Total	20	100,0	43	95,6

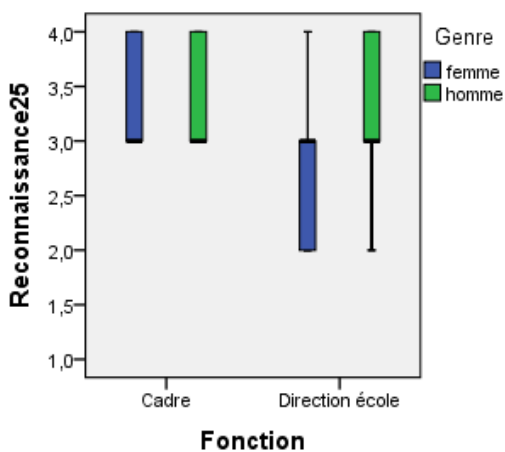


Figure 105. Distribution à l'énoncé 25 selon la fonction et le genre

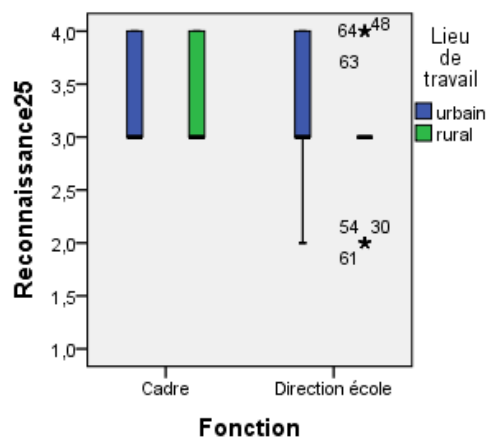


Figure 106. Distribution à l'énoncé 25 selon la fonction et le milieu de travail

**Énoncé 26 : Je peux citer des marques d'appréciation que j'ai reçues.**

Tableau 66 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 26 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	2,95	3,00	20	Femme	2,67	3,00	18	Urbain	<b>3,04</b>	3,00	<b>25</b>
Direction d'école	2,61	3,00	44	Homme	2,74	3,00	46	Rural	<b>2,50</b>	3,00	<b>38</b>
Total	2,72	3,00	64	Total	2,72	3,00	64	Total	2,71	3,00	63

Note : Les moyennes présentant une différence statistiquement significative sont en caractère gras

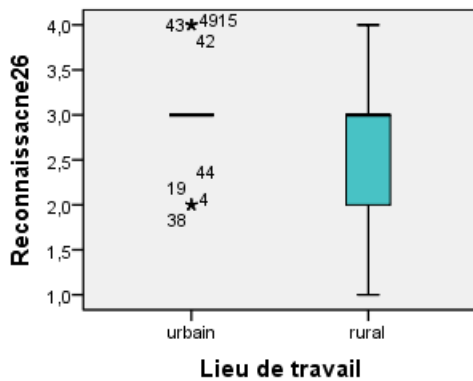


Figure 107. Distribution à l'énoncé 26 selon le milieu de travail

Tableau 67 : Distribution des fréquences à l'énoncé 26 selon le milieu de travail

	Urbain		Rural	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord			5	12,8
Un peu d'accord	5	20,0	12	30,8
D'accord	14	56,0	18	46,2
Complètement d'accord	6	24,0	3	7,7
Total	25	100,0	38	97,4



**Énoncé 27 : Je reçois de façon régulière les informations concernant l'évolution du programme ÉPT.**

Tableau 68 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 27 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	2,00	2,00	20	Femme	1,89	2,00	18	Urbain	1,92	2,00	25
Direction d'école	1,75	2,00	44	Homme	1,80	2,00	46	Rural	1,79	2,00	38
Total	1,83	2,00	64	Total	1,83	2,00	64	Total	1,84	2,00	63

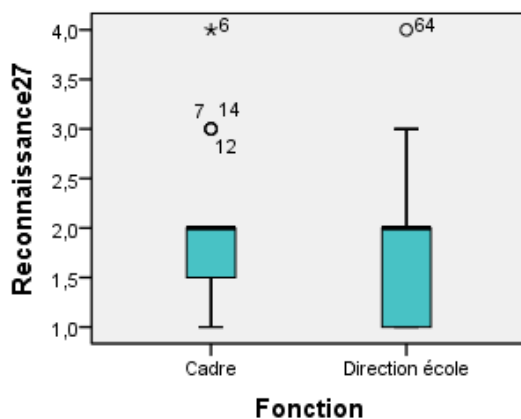


Figure 108. Distribution à l'énoncé 27 selon la fonction

Tableau 69 : Distribution des fréquences à l'énoncé 27 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	5	25,0	17	37,8
Un peu d'accord	11	55,0	22	48,9
D'accord	3	15,0	4	8,9
Complètement d'accord	1	5,0	1	2,2
Total	20	100,0	44	97,8

**Énoncé 28 : Nous échangeons régulièrement des informations pour réaliser notre travail.**

Tableau 70 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 28 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	3,25	3,00	20	Femme	3,00	3,00	18	Urbain	<b>3,36</b>	3,00	25
Direction d'école	2,87	3,00	45	Homme	2,98	3,00	47	Rural	<b>2,77</b>	3,00	39
Total	2,98	3,00	65	Total	2,98	3,00	65	Total	3,00	3,00	64

Note : Les moyennes présentant une différence statistiquement significative sont en caractère gras

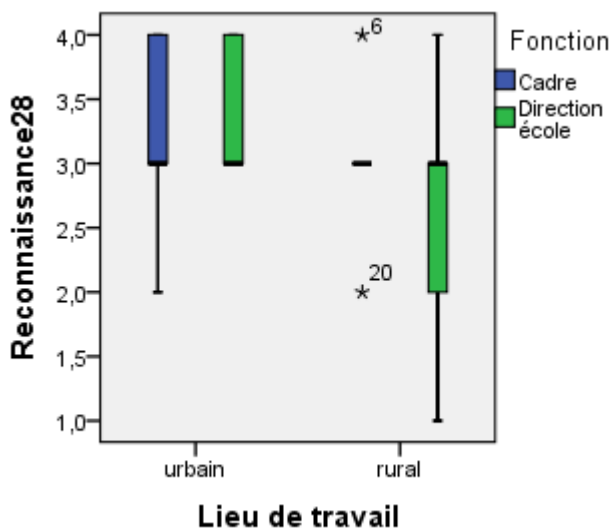


Figure 109. Distribution à l'énoncé 28 selon le milieu de travail et la fonction

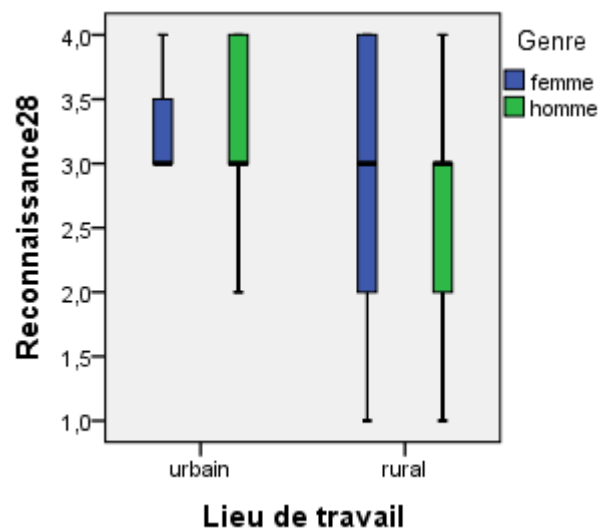


Figure 110. Distribution à l'énoncé 28 selon le milieu de travail et le genre

**Énoncé 29 : Je discute de ma tâche, de façon régulière, avec mon supérieur immédiat.**

Tableau 71 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 29 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,00	3,00	20	Femme	2,78	3,00	18	Urbain	2,96	3,00	25
Direction d'école	2,62	3,00	45	Homme	2,72	3,00	47	Rural	2,62	3,00	39
Total	2,74	3,00	65	Total	2,74	3,00	65	Total	2,75	3,00	64

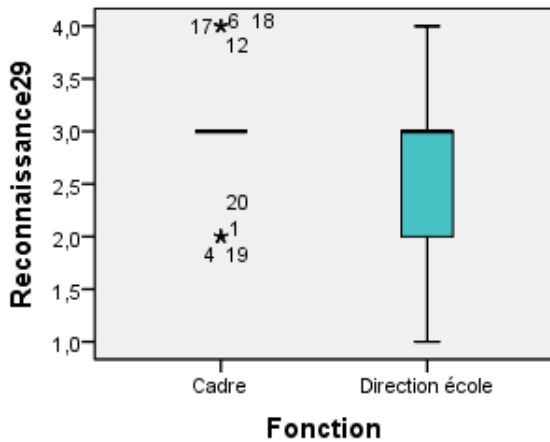


Tableau 72 : Distribution des fréquences à l'énoncé 29 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord			5	11,1
Un peu d'accord	4	20,0	14	31,1
D'accord	12	60,0	19	42,2
Complètement d'accord	4	20,0	7	15,6
Total	20	100,0	45	100,0

Figure 111. Distribution à l'énoncé 29 selon la fonction

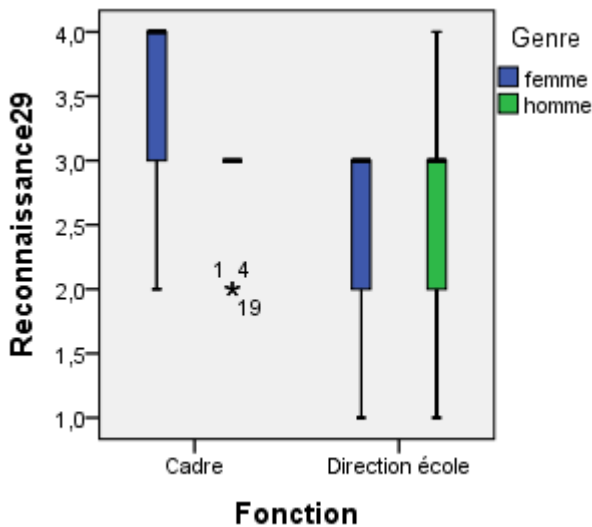


Figure 112. Distribution à l'énoncé 29 selon la fonction et le genre

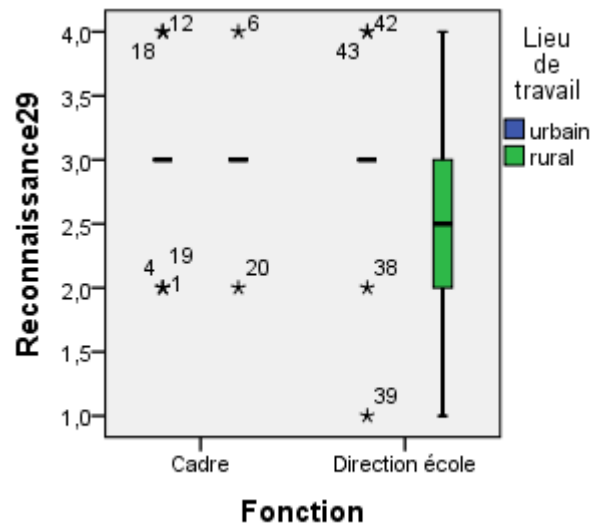


Figure 113. Distribution à l'énoncé 29 selon la fonction et le milieu de travail

Annexe K : Résultats des énoncés : reconnaissance perçue : récompenses

**Énoncé 30 : J'ai le sentiment d'être traité(e) équitablement pour l'obtention de récompenses**

Tableau 73 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 30 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	2,30	2,00	20	Femme	2,39	2,50	18	Urbain	2,28	2,00	25
Direction d'école	2,36	2,00	45	Homme	2,32	2,00	47	Rural	2,38	2,00	39
Total	2,34	2,00	65	Total	2,34	2,00	65	Total	2,34	2,00	64

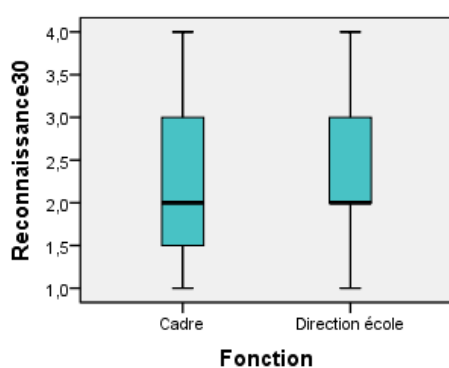


Figure 114. Distribution à l'énoncé 30 selon la fonction

Tableau 74 : Distribution des fréquences à l'énoncé 30 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	5	25,0	11	24,4
Un peu d'accord	6	30,0	12	26,7
D'accord	7	35,0	17	37,8
Complètement d'accord	2	10,0	5	11,1
Total	20	100,0	45	100,0

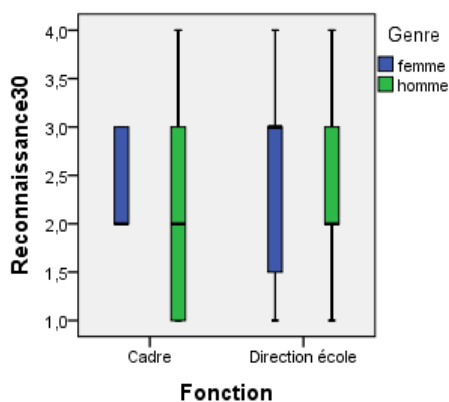


Figure 115. Distribution à l'énoncé 30 selon la fonction et le genre

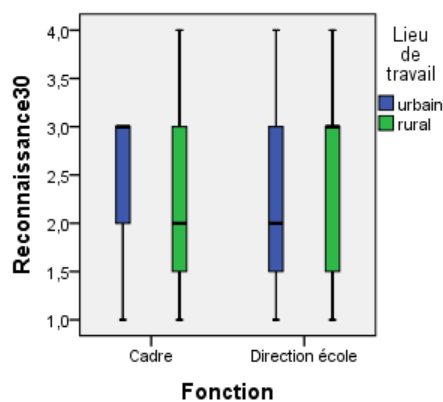


Figure 116. Distribution à l'énoncé 30 selon la fonction et le milieu de travail

**Énoncé 31 : J'ai le sentiment que les récompenses distribuées sont méritées**

Tableau 75 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 31 par caractéristique

	Fonction			Genre			Milieu de travail				
	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N	Moyenne	Médiane	N		
Cadre	2,15	2,00	20	Femme	2,56	2,00	18	Urbain	2,20	2,00	25
Direction d'école	2,45	2,50	44	Homme	2,28	2,00	46	Rural	2,47	2,50	38
Total	2,36	2,00	64	Total	2,36	2,00	64	Total	2,37	2,00	63

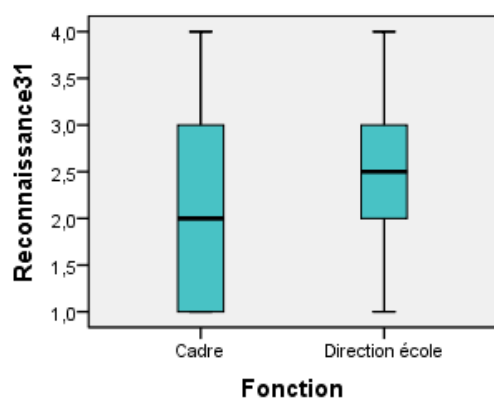


Figure 117. Distribution à l'énoncé 31 selon la fonction

Tableau 76 : Distribution des fréquences à l'énoncé 31 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	6	30,0	9	20,0
Un peu d'accord	7	35,0	13	28,9
D'accord	5	25,0	15	33,3
Complètement d'accord	2	10,0	7	15,6
Total	20	100,0	44	97,8

**Énoncé 32 : J'ai le sentiment d'avoir accès aux promotions.**

Tableau 77 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 32 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	2,65	2,50	20	Femme	2,72	3,00	18	Urbain	2,80	3,00	25
Direction d'école	2,76	3,00	45	Homme	2,72	3,00	47	Rural	2,67	3,00	39
Total	2,72	3,00	65	Total	2,72	3,00	65	Total	2,72	3,00	64

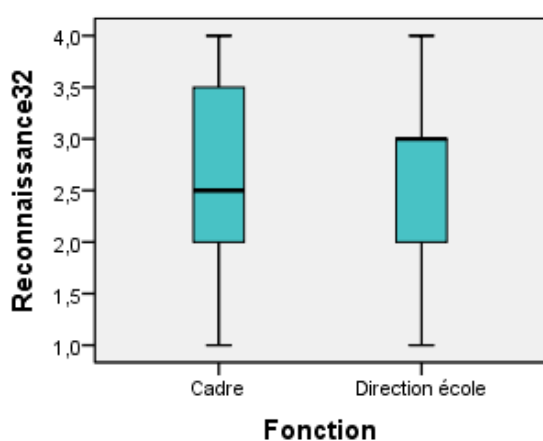


Figure 118. Distribution à l'énoncé 32 selon la fonction

Tableau 78 : Distribution des fréquences à l'énoncé 32 selon la fonction

	Cadres		Directions d'école	
	Fréquence	%	Fréquence	%
Pas du tout d'accord	2	10,0	5	11,1
Un peu d'accord	8	40,0	11	24,4
D'accord	5	25,0	19	42,2
Complètement d'accord	5	25,0	10	22,2
Total	20	100,0	45	100,0

Annexe L : Résultats des énoncés complémentaires

**Énoncé 20 : J'ai le sentiment de participer à l'éducation des enfants du Burkina Faso.**

Tableau 79 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 20 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,75	4,00	20	Femme	3,78	4,00	18	Urbain	3,80	4,00	25
Direction d'école	3,6	4,00	45	Homme	3,66	4,00	47	Rural	3,64	4,00	39
Total	3,69	4,00	65	Total	3,69	4,00	65	Total	3,70	4,00	64

**Énoncé 22 : J'ai le sentiment d'apporter une contribution utile à mon service, à mon équipe.**

Tableau 80 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 22 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,50	3,50	20	Femme	3,33	3,00	18	Urbain	3,56	4,00	25
Direction d'école	3,33	3,00	45	Homme	3,40	3,00	47	Rural	3,28	3,00	39
Total	3,38	3,00	65	Total	3,38	3,00	65	Total	3,39	3,00	64

**Énoncé 33 : Je connais l'existence du Programme Éducation pour tous (ÉPT).**

Tableau 81 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 33 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,30	3,00	20	Femme	3,56	4,00	18	Urbain	3,04	3,00	25
Direction d'école	3,09	3,00	45	Homme	3,00	3,00	47	Rural	3,23	3,00	39
Total	3,15	3,00	65	Total	3,15	3,00	65	Total	3,16	3,00	64

**Énoncé 34 : Je connais les objectifs poursuivis par le programme Éducation pour tous (ÉPT).**

Tableau 82 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 34 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,10	3,00	20	Femme	3,27	3,00	18	Urbain	2,84	3,00	25
Direction d'école	2,75	3,00	45	Homme	2,70	3,00	47	Rural	2,87	3,00	39
Total	2,86	3,00	65	Total	2,86	3,00	65	Total	2,85	3,00	64

**Énoncé 35 : Je sais ce que mes supérieurs attendent de moi.**

Tableau 83 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 35 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,55	4,00	20	Femme	3,61	4,00	18	Urbain	3,64	4,00	25
Direction d'école	3,49	4,00	45	Homme	3,47	4,00	47	Rural	3,44	3,00	39
Total	3,51	4,00	65	Total	3,51	4,00	65	Total	3,52	4,00	64

**Énoncé 36 : Je comprends pourquoi je dois faire ce qui m'est demandé.**

Tableau 84 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 36 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,60	4,00	20	Femme	3,61	4,00	18	Urbain	3,68	4,00	25
Direction d'école	3,67	4,00	45	Homme	3,66	4,00	47	Rural	3,64	4,00	39
Total	3,65	4,00	65	Total	3,65	4,00	65	Total	3,66	4,00	64



**Énoncé 37 : J'ai le sentiment de faire partie d'un grand projet d'éducation nationale.**

Tableau 85 : Moyenne et médiane d'accord à l'énoncé 37 par caractéristique

	Fonction				Genre				Milieu de travail		
	Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N		Moyenne	Médiane	N
Cadre	3,30	3,50	20	Femme	3,44	4,00	18	Urbain	3,12	3,00	25
Direction d'école	3,09	3,00	45	Homme	3,04	3,00	47	Rural	3,21	3,00	39
Total	3,15	3,00	65	Total	3,15	3,00	65	Total	3,17	3,00	64